Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670363
Centre d'intérêt: 100

LeBlanc, Gérald.

L'école, les écoles, mon école / Gérard LeBlanc avec la collab. de Claude Tourigny. -- Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1986.
109 p. ; 21 cm. -- (Diagnostic ; 3)

ISBN 2-89224-070-0

Vedette(s)-secondaire(s): Tourigny, Claude * Institut québécois de recherche sur la culture

Descripteur(s): Système scolaire * Structure scolaire * Diagnostic * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'administrateur * Opinion publique * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'auteur porte un diagnostic sur les écoles du Québec. Sa méthode est simple: il invite le lecteur à s'identifier à l'écolier que l'auteur a été et à l'enseignant qu'il devint plus tard; il le guide ensuite à travers le pays à la fois familier et étranger des écoles actuelles. Ces écoles, le lecteur les verra d'abord à travers les yeux d'un enfant, Etienne, puis après un détour inévitable par les statistiques, à travers les commentaires et les analyses d'enseignants, de directeurs, de fonctionnaires et d'observateurs de l'extérieur du système. L'auteur porte son jugement à partir des récits et témoignages qu'il a rassemblés. L'école doit rencontrer en priorité trois grands défis: 1. trouver les moyens de rester ouverte à tous; 2. retrouver l'équilibre entre l'éveil de l'élève au monde de la connaissance et l'acquisition de connaissances précises; 3. réaliser que l'adolescent est un être social qui a besoin d'un territoire bien défini, d'un groupe d'appartenance et d'adultes disponibles.

Type de document: r

DIAGNOSTIC

EDUQ 8670363

Gérald LeBlanc

l'école
les écoles
mon école

EDUQ 8670363

l'école
les écoles
mon école

Comité de direction de la collection:

Jacques Dufresne, directeur
Fernand Dumont
Jean Hamelin
Léo Jacques
Jean Proulx

Diagnostic réunit des ouvrages portant sur des questions de brûlante actualité et destinés au grand public. Les auteurs sont invités à y présenter un état de la question, à tenter de cerner le problème et à suggérer des éléments de solution ou des pistes de recherche, dans un langage simple, clair et direct.

Diagnostic veut informer, provoquer la réflexion, stimuler la recherche et aider le lecteur à se former une opinion éclairée.

DIAGNOSTIC 3

Gérald LeBlanc

Avec la collaboration
de Claude Tourigny

l'école
les écoles
mon école

1986

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

À Siméon, Pierrette
et tous ceux qui aiment
le dur métier d'enseignant.

Conception graphique de la couverture: Gilles Caron,
à partir d'un dessin de Marie-Hélène Bouchard, 6 ans,
de l'école Saint-Charles-Garnier, Sillery.

Composition et mise en pages: Helvetigraf, Québec

ISBN: 2-89224-070-0
Dépôt légal: 2e trimestre 1986 — Bibliothèque nationale du Québec
© Tous droits réservés

Distribution:
Diffusion Prologue Inc.
2975, rue Sarteion, Ville Saint-Laurent
Québec, H4R 1E6 — (514) 332-5860

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4 — (418) 643-4695

Introduction

Chacun son école

Parler de l'école, c'est entrer dans la vie intime de chacun. On peut bien écouter en profane un exposé sur la fusion de l'atome ou sur la greffe d'un coeur artificiel. Mais il est des sujets qu'on connaît de l'intérieur, comme les relations amoureuses, la famille et l'école.

On ne part jamais à zéro avec l'école. Ses enfants, ses neveux ou nièces, les enfants de ses amis ou de ses connaissances vont à l'école. Et surtout, l'on a soi-même fréquenté l'école durant plusieurs années. À mesure qu'on avance en âge, l'intensité des souvenirs devient inversement proportionnel à leur proximité.

Quand on discute des problèmes de l'école, on ne sait plus trop de quelle école il s'agit. L'école de rang fréquentée en 1956, celle où enseigne un ami depuis 1966, celle que fréquentait sa fille en 1976 ou l'École (avec un grand É) qu'on fustige dans les médias en 1986.

Sortie d'une boîte à surprise, l'école universelle est bien commode. Elle fait fi de la diversité et ignore deux dimensions essentielles à toute saisie lucide d'une réalité: le temps et l'espace.

Si jamais l'on accepte de parler des Écoles du Québec et non de la création de l'esprit qu'est «l'École Publique», il faudrait se demander si on peut à priori dire que nos écoles sont les seules au monde à avoir des problèmes. Le Québec est encore sur la planète Terre et il serait bon de comparer un peu avec ce qui se fait ailleurs.

Avec les souvenirs, la diversité et l'espace, le temps constitue une dimension essentielle de la réalité. Nos écoles ne sont pas champignons apparus avec la dernière rosée. Elles sont un des fruits du Québec de la révolution tranquille et de ses désenchantements.

Sans refaire l'histoire des vingt-cinq dernières années, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que Robert Bourrassa a fini par succéder à Robert Bourrassa comme premier ministre du Québec et que Yvon Charbonneau a réussi un retour semblable à la tête de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).

C'est dans ce Québec en dents de scie que s'est développé notre système scolaire, particulièrement les écoles secondaires du système public qui étaient à toutes fins utiles inexistantes avant la réforme de l'éducation.

Faudra-t-il revenir aux méthodes anciennes d'enseignement comme les Québécois sont revenus à Bourrassa et les enseignants à Charbonneau? Mon but en faisant ce livre n'est pas de répondre à des questions de ce genre. Je n'ai nullement l'intention de devenir le *énième* expert qui va apprendre aux artisans de l'enseignement comment faire leur métier. Avant d'inviter le lecteur à critiquer l'école, à la réformer (encore une fois!), je veux l'aider à la comprendre.

Ma méthode est simple. J'invite le lecteur à s'identifier à l'écolier que je fus, comme lui, et à l'enseignant que je devins plus tard; je le guide ensuite à travers le pays à la fois familier et étranger des écoles actuelles.

Ces écoles, il les verra d'abord à travers les yeux d'un enfant peu banal, Étienne, puis, après un détour inévitable par les statistiques, à travers les commentaires et les analyses d'enseignants, de directeurs, de fonctionnaires et d'observateurs de l'extérieur du système.

La collection dans laquelle paraît ce livre s'appelle *Diagnostic*. Il allait donc de soi que je porte un jugement sur les écoles actuelles. Ce jugement, j'ai choisi de le faire jaillir des récits et des témoignages que j'ai rassemblés, plutôt que de le fonder sur de savantes analyses.

Et les remèdes? Je ne croyais pas au miracle en écrivant les premières lignes, j'y croyais moins encore au moment d'écrire les dernières. J'espère tout au moins avoir réussi à indiquer l'esprit dans lequel les changements souhaités pourraient s'opérer.

Ce livre aura paru juste avant les états généraux de l'éducation d'avril 1986. La coïncidence n'était pas fortuite; mais je n'ai pas travaillé uniquement en fonction des états généraux. Persuadé que le débat sur l'école se poursuivra au moins jusqu'à l'an 2000, je me suis efforcé de dégager des propositions générales qui paraîtront encore pertinentes dans cinq, dix ou quinze ans.

1

Mes écoles

Saint-Quentin — 1950

«C'est ta mère qui t'a mis ça dans la tête!»

Ce fut la première réaction de mon père quand je lui fis part de mon intention d'aller au collège. C'était en juillet 1950 et je venais de terminer ma septième année dans un petit village du nord de l'Acadie.

Mon père, descendant d'Acadiens de la déportation, et ma mère, «Canadienne» pure laine, y avaient immigré en provenance de la Gaspésie et de la Matapédia.

Laurent, mon meilleur ami, était déjà accepté au collège de Bathurst, à 200 kilomètres de Saint-Quentin, et il souhaitait que je prenne la même route.

Mais c'était plus facile pour lui: sa mère avait été enseignante et son père était agent d'assurances. Ses parents jouaient au bridge avec le curé et le gérant de l'entreprise forestière. Ils recevaient chaque jour le journal et parfois des revues qu'on rangeait fièrement

dans la bibliothèque. Chez nous, les «Annales de la bonne sainte Anne» et quelques livres de Jules Verne et des «Bob Morane» gagnés en prix à l'école constituaient le patrimoine culturel familial.

Après la 6e année

Ma mère m'avait souvent dit qu'elle aurait bien aimé continuer après sa sixième année, mais qu'il aurait fallu quitter son village de la vallée de la Matapédia pour l'École normale. C'était au-dessus des moyens financiers de sa famille de petits agriculteurs.

Elle avait sans doute voulu se reprendre par procuration. Les devoirs étaient, chez nous, aussi sacrés que le chapelet en famille. Encore à la fin de mon cours classique, elle corrigeait les fautes d'orthographe dans mes lettres.

J'ai vainement tenté de lui rendre la pareille, mais je n'ai jamais pu dénicher le moindre manquement à la grammaire ou à l'orthographe dans ses lettres. J'ai finalement dû me rabattre sur la ponctuation...

Je ne sais pas encore pourquoi, mais elle ignorait l'existence de la virgule et de sa parenté. Ce fut ma seule revanche sur l'école de rang de Lac-aux-Saumons. Mon père avait sans doute raison. Ce devait être elle qui m'avait mis dans la tête ce projet saugrenu de m'exiler au collège.

Bûcheron de son état, mon père ne comprenait pas trop ce qu'on pouvait aller faire dans une école quand on aurait pu travailler. Dans son arrière-pays de la Gaspésie, il avait lui-même pris le chemin de la forêt avec une troisième année forte... et il disait ne pas s'en porter si mal.

De toute façon, mon père savait fort bien que le collège c'était pour deux sortes de «monde»: les gens instruits (fils de médecins ou d'avocats) et les gens riches. Et lui n'appartenait ni à l'une, ni à l'autre catégorie.

Mais il m'aimait bien et finit par dire, comme d'habitude: «C'est toi qui veux y aller, ne viens pas te lamenter si ça marche pas!»

Commença alors mon aventure aux études, comme on disait à l'époque. C'était, en effet, bien particulier de faire des études. De ma classe, deux filles se rendirent à l'École normale. Chez les garçons, seuls mon ami Laurent et moi fréquentâmes le collège.

Cette conversation que j'eus avec mon père, cet été-là, marquait donc un tournant qui devait me conduire sur les bancs d'école pour une bonne quinzaine d'années.

Buffalo 1963

Le «baby boom»

D'école en école, je suis passé du banc à la tribune. C'était à mon tour de guider les adolescents sur le chemin de la connaissance. De ma lointaine Acadie, la vie m'avait amené au Québec puis aux États-Unis. C'est à Buffalo que j'allais exercer le métier d'enseignant.

C'était l'époque des Kennedy et de Martin Luther King. L'arrivée à l'école des enfants du «baby boom» coïncidait avec tout un courant de renouveau pédagogique.

L'heure était à l'épanouissement personnel et à la personnalisation de l'éducation. L'important n'était plus d'apprendre des choses, mais d'apprendre... à apprendre. De l'accumulation des connaissances, on était passé à l'ère de l'apprentissage.

Karl Rodgers était devenu mon maître préféré. *On Becoming a Person* m'avait appris comment on grandit, ce qu'il faut faire pour devenir un adulte. Les petits Américains de Buffalo, en bordure du lac Érié, juste de l'autre côté de la frontière ontarienne, allaient profiter de mon enthousiasme et de mes talents de «nouveau pédagogue».

J'allais leur apporter le plaisir de la découverte d'une langue étrangère, le parler des Acadiens, des Québécois et de Molière. Ils allaient sans aucun doute partager le bonheur que j'éprouvais à apprendre leur langue. Quel merveilleux échange culturel! La vie avait vraiment été bonne pour le bûcheron manqué de Saint-Quentin.

Les jeux pédagogiques

Avec mes acétates, mes jeux pédagogiques et mon solfège grammatical, je m'amène donc en classe du Cardinal Dougherty High School, une école secondaire catholique de quelque 500 élèves, financée par les parents et les bingos, et où s'entassaient 40 ou 42 élèves par classe.

Une école sise le long de l'avenue Hertel, au cœur de Black Rock, un des quartiers les plus pauvres de Buffalo après celui du ghetto noir. Une école fréquentée surtout par les enfants d'immigrants italiens et polonais — les deux ethnies qui forment le gros de la population de cette ville industrielle de l'État de New York.

Premier choc. Gregory arrive en retard dès le premier cours. Le directeur m'explique qu'il est perturbé, que ses parents viennent de se séparer de façon violente... Je décide de veiller sur lui plus particulièrement. Mais le lendemain, Gregory n'est pas là et n'y sera plus jamais. Il s'est suicidé après son premier jour de classe au secondaire.

On ne parlait pas du cas de Gregory dans mes livres. Ni de celui de James, qui se trémoussait sans cesse au rythme d'un tambour logé quelque part dans sa tête voyageuse.

C'était l'âge d'or des renifleurs de colle et James avait toujours sa provision de petits sacs bruns. Il était quand même bon enfant, du moins jusqu'au jour où il fallut le transporter dans un hôpital psychiatrique. Le coup de poignard reçu dans la cour de l'école et le reniflage assidu avaient eu raison de sa santé mentale. Il ne devait jamais, lui non plus, revenir à l'école.

Mais la vie continuait et je commençais à m'imprégner du métier... Péniblement je m'habituais à mes élèves, même à ceux qui n'avaient jamais de crayon, qui se trompaient toujours de livre.

Je me suis tranquillement résigné à ces petits inconvénients de la vie pédagogique. D'autant plus qu'il n'y avait que cinq minutes entre le départ d'une cohorte de 40 apprentis et l'arrivée d'un autre groupe. Pas question alors de les renvoyer changer de livre et récupérer leur cahier.

Et il y avait des consolations. Après six mois, quelques-uns de mes «juniors» (secondaire III) commençaient de pouvoir converser en français.

«Ma classe»

Et il y eut le voyage à Québec avec «ma classe». Chaque professeur était en effet titulaire d'une classe, celle où il donnait son premier cours le matin. Ce qui permettait de déverrouiller la porte quinze minutes à l'avance et de parler quelque peu avec ses étudiants. Une heure par jour au lieu de 45 minutes, c'est peu... mais à la longue ça compte.

J'avais eu la chance d'être titulaire d'une classe «A». On ne parlait pas de voies (allégées, normales, enrichies), mais plus pudiquement de A, B, C, D.

Je m'étais même permis de fonder un club de tennis à l'école en m'instituant, bien sûr, entraîneur. Mais ce n'était rien pour me valoriser auprès des joueurs de football, les vrais héros et les vrais géants de notre école de zone grise.

Tom, professeur d'histoire et de géographie, avait su, lui, choisir le bon champ d'action. Coach au football, il était respecté et craint de tous.

Il avait sa salle de classe juste en face de la mienne. Il me regardait chaque matin, avec un petit air narquois, arriver avec mes acétates, mes cartes et mes «gadgets» de toutes sortes, comme il appelait mes «outils pédagogiques».

Tom n'avait, lui, qu'un seul outil: son manuel. Il lui a fallu près d'un an pour me dire sa façon de penser. Il avait, un après-midi de printemps, poussé la gentillesse jusqu'à venir voir l'exercice de notre équipe de tennis. Devant une bière, il devait ensuite me dire qu'il ne me comprenait vraiment pas.

Trois choses à faire

«J'ai parfois l'impression, me disait-il en substance, que tu t'es trompé d'endroit. Nous sommes dans un «high school» (école secondaire), pas dans un laboratoire de recherche. Il y a trois choses que tu peux faire ici: apprendre aux jeunes à porter leur cravate (c'était obligatoire à l'école); s'assurer qu'ils sont dans la bonne classe et qu'ils ont le bon livre; leur apprendre quelques notions de base. Le reste, c'est de l'extra.»

Tom doit aujourd'hui accueillir avec soulagement la vague du retour aux «basics» qui traverse les écoles américaines.

Était-il vingt ans en retard ou vingt ans avant son temps? Je ne le sais plus trop.

Nijmegen 1968

Après Buffalo, il y eut deux autres détours avant de revenir au Québec: Halifax et Nijmegen, aux Pays-Bas. Les succès douteux de mes efforts pour faire tomber les petits Américains en amour avec une langue seconde (la mienne) m'avaient convaincu de retourner sur les bancs d'école.

Les Hollandais, c'est connu, parlent tous trois, quatre et cinq langues. C'est pas vrai, mais plusieurs se débrouillent plutôt bien avec l'allemand et l'anglais (parfois aussi le français) à la fin du secondaire. Le secret devait être dans leur méthode pédagogique.

Livres: et outils

J'ai cependant vite compris que les enseignants néerlandais avaient lu les mêmes livres que moi et utilisaient les mêmes outils pédagogiques. Pourquoi alors obtenaient-ils, eux, le succès vainement recherché à Buffalo?

Toute la société néerlandaise porte en elle la nécessité d'apprendre d'autres langues. Nous vivons dans un très petit pays («kleine landje»), disent souvent les Hollandais pour expliquer leur ouverture sur le monde.

Ils ne comprenaient jamais très bien comment un étranger pouvait se donner la peine d'apprendre leur langue qu'on ne parlait nulle part sauf chez eux, en Belgique flamande et encore un peu en Afrique du Sud.

Pour des raisons économiques, sans doute, mais aussi par souci pédagogique, la télévision hollandaise ne présentait jamais de versions des films étrangers. Les sous-titres étaient à l'honneur, et c'était une merveilleuse façon pour eux d'apprendre le français, l'anglais et l'allemand (pour moi, le néerlandais).

Autre élément important de la pratique nationale des langues: la grande majorité des étudiants faisaient un stage en France ou en Angleterre durant leurs études secondaires. L'apprentissage des langues dépassait donc largement les murs de l'école.

Tout cela me consolait de la difficulté d'enseigner une langue seconde à de petits Américains, fermement convaincus que leur langue était comprise partout dans le monde et suffisait donc pour réussir dans la vie. Je me demande encore comment j'aurais pu les convaincre que c'est aussi bien de dire «J'ai froid!» en français que «I'm cold» en anglais.

Montréal 1971

Et que dire du Québec, surtout quand on y revient un certain 10 octobre 1970, cinq ou six jours avant la découverte du cadavre de Pierre Laporte? Comment alors oublier que le français ou l'anglais enseigné à Saint-Léonard, à Saint-Henri ou à Saint-Lambert n'a rien à voir avec la place des langues dans la société?

En 1971, «chroniqueur à l'éducation» était mon titre officiel au quotidien *Le Devoir*, où j'entreprenais ma deuxième carrière. J'allais donc continuer, en «voyeur» cette fois, à parler d'école, d'apprentissage... de pédagogie. J'allais vérifier comment les enseignants québécois réussissaient, eux, l'aventure pédagogique.

Encore une fois ma naïveté devait en prendre pour son rhume. Autant que je me rappelle, éducation ne rimait en effet aucunement avec pédagogie, au début des années 70.

En fouillant dans mes vieux dossiers, je constate que ma mémoire ne me fait pas défaut. Les deux ans passés à la chronique de l'éducation ont été consacrés à la restructuration scolaire à Montréal, aux appels de la CEQ, pour soustraire l'école à la classe dominante, au grand jeu de la négociation, entre le secteur public et le gouvernement du Québec, et à l'emprisonnement d'Yvon Charbonneau par Robert Bourassa.

Les cycles de l'école

Oui, le même Charbonneau et le même Bourassa. Décidément, la société, tout comme l'école et tout comme les individus, vit par cycles...

Un de mes premiers grands dossiers en éducation fut la restructuration scolaire de l'Île-de-Montréal. Deux grandes commissions scolaires (la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) et la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (CÉPGM) — ou le Prostestant School Board of Greater Montreal (PSBGM) — y perpétuent notre passé linguistique et confessionnel.

En 1971, le ministre Guy Saint-Pierre avait présenté deux projets de loi (les nos 27 et 28) pour finaliser le regroupement des commissions scolaires du Québec. Le projet 27, qui touchait toute la province, fut adopté; mais le projet 28 mourut durant les Fêtes, sous l'opposition combinée de certains membres du «caucus» libéral et de l'opposition péquiste.

Le nouveau ministre de l'Éducation, François Cloutier, revenait à la charge deux ans plus tard et faisait adopter une loi créant le Conseil scolaire de l'Île-de-Montréal (CSIM). Ce nouvel organisme devait, notamment, présenter un avis sur une nouvelle manière de réaliser le regroupement des commissions scolaires à Montréal.

C'est le premier ministre péquiste de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin, qui reçut ce rapport du Conseil, un avis farci de dissidences, au point que rien n'en a découlé...

Le deuxième ministre péquiste de l'Éducation, Camille Laurin, reprit la chose et sa loi (numéro 3) vient d'être désavouée par les tribunaux qui ont donné raison aux commissions scolaires confessionnelles (particulièrement la CÉCM et la CÉPGM), que Laurin voulait remplacer par des organismes linguistiques.

Nous voilà donc revenus à la case de départ de 1971. Quelque part en 1990, un chroniqueur de l'éducation entreprendra sa carrière en parlant de structure, de rapport de force, de conflit linguistique et de constitution canadienne.

Parler de tout sauf de l'école

Pendant ce temps, les chroniqueurs de l'éducation des années 70 n'ont pas eu le temps de parler de l'école, tout occupés qu'ils étaient à débattre des réformes de structures. Sans oublier les grands shows de la négociation provinciale tous les quatre ans; sans parler de l'emprisonnement de Charbonneau par Bourrassa en 1972; de l'affrontement entre les enseignants et le

gouvernement péquiste en 1983; des remous politico-commerciaux suscités par l'achat de micro-ordinateurs Comtern-Matra pour équiper les écoles québécoises (c'est à Paris que le premier ministre, René Lévesque, a conclu toute l'affaire).

Être chroniqueur de l'éducation au Québec, de 1970 à 1985, c'était parler de tout sauf d'école et de pédagogie. Le passage fut facile lorsqu'en 1973, je devins courriériste parlementaire à Québec. Je m'aperçus alors que j'étais chroniqueur politique depuis 1971...

Environnement éducatif

En toute honnêteté, il me faut signaler une exception de taille: les 36 heures d'Environnement éducatif. Plus de 2 000 personnes avaient participé, en 1971, à ce happening à la Cité des jeunes de Vaudreuil.

Sous l'égide de l'Association d'éducation du Québec, cette conférence devait donner le coup d'envoi de la deuxième phase de la réforme de l'éducation, l'étape de l'enseignement et de la pédagogie.

C'était un projet généreux, mais prématuré — et surtout étranger aux principaux acteurs dont les énergies portaient encore sur l'érection de leur niche particulière au sein du système.

À cette occasion, le très sérieux et sincère ministre de l'Éducation, l'ingénieur Guy Saint-Pierre, en avait surpris plusieurs en rappelant, au début de son discours, qu'«une omelette ne se fait pas sans casser des œufs...»

Il y eut aussi les savantes démonstrations d'une pédagogie globale et écologique faites par le philosophe-monologuiste Raoul Duguay, alias Yaugud Luoar.

Il y eut enfin un des principaux artisans du rapport Parent, le sociologue Guy Rocher. Il avait alors admis que la «bible» de l'enseignement «avait beaucoup partagé des idéologies et des naïvetés du Québec de l'époque» (le début des années 60).

À l'heure d'un autre grand rassemblement, les états généraux sur la qualité de l'éducation, il serait profitable de garder en mémoire l'influence du climat ambiant et des modes du temps sur le discours qu'on tient actuellement pour remettre l'école en question.

Le Québec en 1986

Se comparer aux autres

Comme les enseignants, les journalistes du Québec ont vieilli, entraînant l'âge moyen de nos salles de rédaction au-delà du cap de la quarantaine. Les jeunes recrues y sont, hélas! de plus en plus rares.

Dans la jeune trentaine, André Noël est une de ces perles rares de notre salle de rédaction.

Il arrive justement d'un voyage de travail en Europe francophone (France, Suisse et Belgique). Il est allé comparer les aptitudes scolaires de base, notamment à écrire le français, des petits Québécois avec celle de leurs cousins d'outre-mer.

On dit depuis une décennie que nos jeunes ne savent plus écrire le français. C'est peut-être vrai — mais ne serait-ce pas plutôt une impression? Aucune évaluation sérieuse ne permet de comparer le français écrit aujourd'hui avec celui des adolescents de 1968. Aucune évaluation sérieuse ne permet de vérifier la place des petits Québécois dans la francophonie, pour ce qui a trait à l'écriture de la langue maternelle. Comment évaluer une chose sans la situer dans le temps et dans l'espace? On m'avait appris, autrefois, que c'était impossible et personne ne m'a encore démontré le contraire.

Le ministère et les commissions scolaires ont été fort intéressés par le projet de mon jeune collègue et sont entrés dans le jeu. Il était temps que le Québec commence à se donner des outils de comparaison internationale. Et il serait temps de se doter d'un méca-

nisme d'évaluation longitudinale — c'est-à-dire de mesure de l'évolution de notre système scolaire.

Les syndicats et le gouvernement

Le vent aurait-il tourné? Les acteurs du système auraient-ils enfin trouvé le temps et l'énergie pour se pencher sur les problèmes de la pédagogie? Il semble que oui.

Les syndicats d'enseignants, l'Alliance de Montréal en tête, organisent des colloques sur la qualité de l'enseignement et sur les méthodes pour y arriver. La CEQ proclame que la pédagogie est devenue sa priorité et parle de la recherche de la qualité... plutôt que de la poursuite de l'égalité.

Le président de la CEQ, Yvon Charbonneau, donne une conférence de presse conjointe avec le ministre de l'Éducation du nouveau gouvernement libéral, Claude Ryan.

Les commissions scolaires organisent un grand ralliement avec la complicité active de la CEQ, des cadres scolaires et des fonctionnaires du ministère. On jure qu'on n'y parlera pas de structure mais de pédagogie. «La qualité de l'éducation — objectif 100%», annonce en effet le programme des états généraux qui se tiennent en ce printemps 1986 au Palais des congrès de Montréal.

Que s'est-il passé? Encore hier, les commissions scolaires confessionnelles (la CÉCM et la CÉPGM en tête) se liguaient pour empêcher la restructuration scolaire dans l'Île-de-Montréal.

Il y a trois ans à peine, la lutte des enseignants contre le gouvernement fut plus dure que jamais. Coupant «judicieusement» dans les salaires, le gouvernement attaquait cette fois avec des armes qu'on s'était habitué de voir dans les mains des leaders syndicaux des enseignants. «As-tu douze minutes?», demandait la publicité gouvernementale pour ridiculiser la résistance des enseignants à une augmentation de leur

tâche. Et le ministre Guy Chevrette, ancien leader syndical de la CEQ, lançait à ses collègues d'hier: «Arrêtez de vous lamenter, vous êtes gras durs.»

Les enseignants se sont bien vengés dans les isoloirs en faisant leur part pour renvoyer dans l'opposition le Parti québécois qu'ils avaient si largement contribué à bâtir à la fin des années 60 et durant les années 70.

La fin de la guerre

La violence des derniers coups annonçait la fin d'une longue guerre qui semble devoir cesser, faute de combattants. Attaqués de l'extérieur, les acteurs du système d'éducation ont décidé de se serrer les coudes et de nettoyer la maison avant que d'autres ne le fassent.

Et l'école, négligée depuis 25 ans, comme un enfant qui doit se la fermer durant les querelles d'adultes, ressort tout à coup. On parle d'évaluation, d'encadrement des adolescents, de soins à fournir aux doués, de dictées et de règle de trois, d'intégration des extrêmes (doués et handicapés) avec les classes régulières...

On parle de pédagogie et d'enseignement. On voit apparaître dans les écoles des tableaux mettant à l'honneur les élèves ayant obtenu les meilleures notes et certaines écoles ont même ressuscité la cérémonie de la distribution des prix.

On n'était pas habitué à parler d'école et de pédagogie... Faute de connaissance, on se rabat alors facilement sur les clichés, particulièrement sur ceux qui frappent l'imagination.

Les polyvalentes, ces monstres du gigantisme où l'on entasse 4 000, 5 000 adolescents. Actuellement, en 1985-1986, la plus grosse école polyvalente du Québec accueille 2 750 élèves, et l'on ne retrouve que 17 des 535 écoles secondaires qui comptent plus de 2 000 élèves. C'est ça, la réalité! Mais, bien sûr, c'est moins croustillant pour les discours incendiaires des nouveaux mécènes de l'école.

Changement de programme

On change de programme tous les ans et les enseignants n'en peuvent plus de ce perpétuel laboratoire. Tous les programmes de nos écoles ont été changés en 1978-1979 (le «Livre orange» de Jacques-Yvan Morin, lui qu'on pourrait bientôt réhabiliter dans le monde de l'éducation). On est alors passé des programmes-cadres (décriés pour leur trop grand flou et leur manque de directives précises et réalistes) aux programmes-objectifs (exactement ce qu'on réclame actuellement à grands cris). Il y eut et il y a encore beaucoup d'erreurs (manque de préparation des professeurs en certains endroits et manque de manuels adaptés) dans l'implantation de ces programmes, mais c'est trop difficile à expliquer. Il vaut mieux dire les choses simplement: on change de programmes tous les ans et l'école est devenue une maison de fous. Ce n'est pas vrai, mais ça fait de meilleurs discours et de meilleures manchettes.

En bien ou en mal, peu importe, pourvu qu'on parle de moi, disent souvent les hommes politiques. On pourrait dire la même chose de l'école. Enfin on en parle, peu importe que ce soit en vrai ou en faux.

Mais l'école n'est pas un parti politique. Le risque est grand qu'on fasse semblant d'en parler, mais qu'au fond on s'en serve encore pour perpétuer le besoin de s'enflammer pour les combats de coqs.

Il nous faudra sans doute un certain temps pour réaliser que la vie de l'école se moque des grands débats idéologiques, politiques ou structurels que se livrent les grands de ce monde sur la place publique.

Heureusement, pendant ce temps Étienne continuera d'aller à l'école sans savoir «qu'il n'apprend rien parce que les professeurs ne savent rien», comme le proclamait une récente manchette du magazine *L'Actualité*.

2

Les écoles d'Étienne

Ni grand, ni petit, les yeux gris un peu malins, les cheveux châtains, Étienne est un petit gars bien ordinaire. Tantôt bouffon, tantôt bruyant, il n'est cependant pas un enfant grégaire. Plus intellectuel que sportif, il dévore tout imprimé qui lui tombe sous la main. Enfant normal, Étienne va à l'école comme les adultes vont au travail ou au chômage.

Le père d'Étienne

S'il est porté sur les ordinateurs qu'il «pitonne» déjà avec une étonnante facilité, ce n'est pas que son école soit à l'avant-garde de la conversion à l'informatique. Non, c'est la faute de son grand-père — preuve vivante que la curiosité intellectuelle ne décroît pas avec l'âge. «C'est pas mal plus stimulant que les mots croisés», souligne-t-il en vantant son «Commodore». Sexagénaire déjà quand il a acquis son micro-ordinateur, le grand-père ne demande rien de mieux que de partager sa passion avec Étienne. Le petit-fils en profite doublement, car son père est bien loin, quelque part au Utah.

Après un séjour à Montréal (qui est, entre autres, à l'origine de la venue d'Étienne), Jake est reparti dans son pays d'origine. Il reste en contact avec son fils qui le visite au moins deux fois par année.

Alors les avions n'ont plus de secret pour Étienne, qui a déjà atterri en Californie, au Colorado, dans l'Illinois et au Utah. La propension de son père au nomadisme lui permettra sans doute de faire le tour des États-Unis avant sa majorité. Et ce faisant, Étienne a appris l'autre langue officielle du Canada.

Parfait bilingue pour la lecture, il écrit mieux le français, mais laisse parfois poindre des restes d'accent anglais dans son parler québécois. Je ne sais pas trop ce qu'on fera de lui l'an prochain quand il commencera officiellement son apprentissage de l'anglais... langue seconde. Car Étienne est officiellement un petit francophone, tout comme sa mère, Québécoise de vieille souche. Il habite avec elle, rue Saint-Dominique, dans le haut du Plateau Mont-Royal, dans ce nouveau genre de foyer qu'on appelle les «familles monoparentales». Ce qui n'en fait pas un enfant particulier quand on sait que la moitié des mariages ou des unions libres (comme celle dont il est issu) finissent avant que «la mort ne sépare» les conjoints.

Nomadisme scolaire

Étienne suit sa mère comme autrefois les femmes suivaient leurs hommes. Et il va à l'école dans le quartier où habite sa mère. Atavisme ou hasard, peu importe, Étienne pourrait battre son père au grand jeu du nomadisme. Il vient d'avoir neuf ans et en est déjà à sa quatrième école.

Quand on lui demande celle qu'il a préférée, il ne sait trop quoi répondre. Il y en a qui détestent l'école mais Étienne s'y plaît, que ce soit dans Portneuf, dans le Plateau ou aux États-Unis.

Le fait de collectionner les 100 et les 95 dans ses devoirs et examens n'est sans doute pas étranger à son attachement à l'école. Ce petit espiègle serait-il un

doué, cette race qui crie au secours dans les écoles québécoises? Fort probablement, mais sa mère n'est pas trop forte sur les écoles spéciales.

Les choses pourraient néanmoins changer car Danièle, la meilleure amie de la mère d'Étienne, n'en finit plus de chanter les louanges de FACE (Fine Arts Core Education) que fréquente son fils Jonathan. Étienne pourrait donc se retrouver aux portes de l'université McGill dès l'an prochain.

Mais c'est bien loin du Plateau où il habite avec sa mère. Ne présumons de rien et revenons à des valeurs plus sûres, en l'occurrence le passé de l'aventure scolaire de notre petit homme.

Tout a commencé de façon assez particulière. Déjà à quatre ans, le petit manifestait de l'intérêt pour le savoir. Travaillant elle-même, la mère d'Étienne ne pouvait l'envoyer à la maternelle qui ne reçoit les enfants qu'à la demi-journée.

Heureusement la garderie Fairmount, subventionnée à cette fin, gardait les enfants de 7h à 18h et jusqu'à l'âge de six ans. Un moniteur y était particulièrement chargé de la demi-douzaine des cinq et six ans. Et c'est ainsi qu'Étienne connut un départ scolaire en or.

La mère d'Étienne

À l'âge de raison des six ans révolus, il fallait maintenant faire le grand saut vers la «vraie école». Un nouveau compagnon pour sa mère et le retour à la nature devaient porter Étienne dans l'arrière-pays de Portneuf, dans un rang du petit village de Notre-Dame-des-Anges.

UNE ÉCOLE DE VILLAGE

Le directeur de l'école Notre-Dame-des-Anges est fier de son royaume. Construite il y a six ans, bien équipée et bien dotée en personnel plutôt jeune, cette école est typique d'un petit village de campagne, en l'occurrence aux confins de Portneuf et de la Mauricie.

On y reçoit des élèves du primaire. «L'avenir de l'école est assuré car la population est stable et fournit, bon an mal an, une centaine d'élèves», explique avec confiance Roger Frenette, directeur de l'école. On y trouve une maternelle et quatre classes, deux à division unique et deux à divisions multiples. Les cinq professeurs de l'école reçoivent l'aide de spécialistes en éducation physique, en musique et en orthopédagogie.

Quelqu'un à la maison

De 85 % à 90 % des écoliers voyagent en autobus scolaires, non seulement matin et soir, mais aussi le midi. Ne disposant pas de service de garde, ni de cafétéria, l'école a obtenu des crédits spéciaux pour permettre aux enfants d'aller dîner chez eux. C'est possible à Notre-Dame-des-Anges où il y a toujours, semble-t-il, quelqu'un à la maison.

Quand Étienne fréquentait l'école, il y avait cinq élèves inscrits au cours de morale; il n'y en a maintenant plus que deux. L'école n'est pas encore équipée en micro-informatique mais les enseignants se préparent déjà, selon M. Frenette. Le directeur estime cependant que les problèmes les plus urgents touchent les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Il y avait au moins un avantage, l'école porte le même nom que le village. Le directeur de l'école, Roger Frenette, se souvient d'Étienne: «C'était un petit gars intelligent. Dites-lui un beau bonjour. Il a dû quitter notre école à la suite de l'incendie de sa maison.» Eh oui, c'est un poêle à bois qui a forcé un grand virage dans la trajectoire d'Étienne. Le sacré feu est survenu en plein hiver, au beau milieu de l'année scolaire. Le temps pour sa mère de «se retourner» et de refaire des racines, le petit est reparti chez son père.

Ce qui lui a valu un trimestre à une école publique de Salt Lake City, la Rome des Mormons. Quand on parlera du grand lac salé du Utah, Étienne allumera sans doute ses petits yeux malins et jettera un regard entendu à son professeur de géographie.

Et dire qu'il y a deux ans, j'ai rencontré à Saint-Charles de Bellechasse, où j'ai habité sept ans, un fier paysan qui venait d'aller à Québec pour la première fois de sa vie. Il avait 65 ans et Québec est à une quarantaine de kilomètres de Saint-Charles.

La vie change donc pour tout le monde et pour Étienne aussi. À l'été 1985, il est revenu chez sa mère qui avait regagné le Plateau Mont-Royal. Et de Notre-Dame-des-Anges de Portneuf, en passant par le lac Salé des Mormons, notre écolier se retrouve cette année à l'école Saint-Enfant-Jésus (décidément, il va apprendre son catéchisme malgré lui avec de tels noms d'écoles).

UNE ÉCOLE URBAINE COSMOPOLITE

Au 65 Villeneuve Est, en haut du Plateau Mont-Royal, à deux pas du foyer d'Étienne, l'école primaire Saint-Enfant-Jésus accueille 370 apprentis de toutes races et de toutes les couleurs. Nous y sommes au cœur du «Petit Portugal» et les jeunes descendants de la péninsule ibérique y suivent de très près les francophones de vieille souche (43 % contre 45 % de la clientèle). On y trouve aussi des jeunes des communautés grecques et asiatiques du Plateau.

Les enseignantes (les hommes y font figure d'oiseaux rares) ont en moyenne 45 ans d'âge et 16 ans de scolarité. Comme ailleurs au primaire, trois spécialistes itinérants (éducation physique, arts plastiques et musique) viennent prêter main-forte au corps enseignant. Ce sont cependant les titulaires de classes eux-mêmes qui dispensent l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Car la langue maternelle commune de tous ces groupes ethniques, c'est le français, comme l'exige la Loi 101.

Une statistique étonne: on retrouve 70 enseignants à Saint-Enfant-Jésus. Avec 370 élèves, ça donne un maître pour cinq ou six enfants. Quel luxe! On se croirait revenu chez les coloniaux du siècle dernier. Mais l'explication est beaucoup plus contemporaine.

Tout d'abord, l'école constitue le pied-à-terre d'une trentaine de professeurs itinérants, ces spécialistes qui font plusieurs écoles primaires d'une région donnée. Il faut bien qu'ils appartiennent à une école — et soient basés quelque part —, ces itinérants. Pour trente d'entre eux, le port d'attache, c'est donc l'école Saint-Enfant-Jésus.

Un port d'attache

Il y a aussi le statut particulier de l'école. Elle est «désignée» pour l'enseignement aux jeunes handicapés visuels et auditifs. Une tâche bien particulière qui ne permet pas plus de sept écoliers par classe. Ces jeunes viennent de la grande région de Montréal, de Sorel à Valleyfield, comme en témoigne l'imposante flotte de mini-bus d'écoliers qui envahit, le matin et en fin

d'après-midi, la rue Saint-Dominique, entre Villeneuve et Fairmount.

Autre particularité: c'est une école de quartier. Elle peut donc offrir la maternelle à partir de quatre ans. Depuis cette année, Saint-Enfant-Jésus offre aussi un service de garde de 7h à 18h, à raison de 1,50 $ l'heure. Une addition fort appréciée par les mères, dont plusieurs partent tôt le matin pour les usines de textile du coin.

Une école cosmopolite

Il s'agit d'une école primaire de la CÉCM (Commission des écoles catholiques de Montréal), sise à deux pas de chez lui, angle des rues Saint-Dominique et Villeneuve. Une école cosmopolite où les francophones de vieille souche viennent juste devant les Néo-Québécois portugais comme groupe ethnique le plus important. «Il y a aussi des Vietnamiens et même une petite fille de ma classe qui est moitié chinoise et moitié vietnamienne. Mon meilleur ami, c'est Luis [à moins que ce soit Lewis, car Étienne ne sait pas de quelle origine ethnique est son ami]. On se parle en français.»

Où ira Étienne dans trois ans quand sonnera l'heure du secondaire? Plusieurs hypothèses méritent d'être envisagées. Si sa mère cède à l'enthousiasme contagieux de son amie, Étienne pourrait se retrouver à FACE, aux portes de l'université McGill, dès septembre prochain, et y rester jusqu'à la fin de son secondaire.

Sinon, il pourrait bien rester tout près de chez lui, car il y a une école secondaire à cent pas de son école primaire, à l'angle des rues Saint-Dominique et Fairmount.

Mais l'école Saint-Louis n'est pas une vraie polyvalente. On y accueille seulement les élèves des deux premières années du secondaire et l'école est jumelée

avec une école primaire, que fréquente Alexis, le petit cousin d'Étienne.

Le directeur de Saint-Enfant-Jésus, l'école actuelle d'Étienne, nous apprend justement que la plupart de ses élèves aboutissent à l'école Jeanne-Mance pour leur secondaire.

LA POLYVALENTE DU PLATEAU MONT-ROYAL

Sise au 4240 de Bordeaux, entre Rachel et Marie-Anne, la polyvalente Jeanne-Mance est un chef-d'œuvre de l'art militaire, département des bunkers. Sur les murs gris de ce monstre de béton, les graffiti (Va chier! Fuck the system!) nous renseignent vite sur le caractère cosmopolite de l'institution.

Cosmopolite et populaire, c'est un peu la polyvalente type du Plateau. On s'attend au pire. Surtout que, la journée de notre visite, l'école a été le théâtre d'une escarmouche inter-raciale. Le directeur de l'école est nerveux. Pourquoi faut-il que cet incident arrive précisément un jour où des étrangers-voyeurs sont dans les murs?

La forteresse

Il n'est d'ailleurs pas facile de pénétrer dans la forteresse. Les portes sont fermées à clé et une nouvelle race de pédagogues veille. Des jeunes grelottent dehors et ils devront attendre le début de la prochaine période. La prochaine fois, ils arriveront à temps pour les cours, leur explique Maurice. Dans la jeune vingtaine, comme ses deux collègues, Maurice est surveillant, «pion» comme on disait à la belle époque des collèges classiques.

Impressionnants, ces surveillants. Les jeunes leur parlent et se font parler. Ils sont surtout présents et disponibles. Leur champ, c'est surtout l'atrium, le centre de

l'école. Tout autour, l'on a peint les murs en rouge, vert, bleu et jaune. C'est le territoire particulier des secondaire 1, 2, 3, 4 ou 5.

On y retrouve à chaque étage un tableau d'honneur, des photos de petits de toutes races et de toutes couleurs qui sont à l'honneur de l'excellence.

Il y a un coin des fumeurs à la cafétéria. Ailleurs, c'est strictement interdit. On songe incidemment à porter la récréation de l'après-midi de dix à quinze minutes pour permettre aux «pécheurs» de se rendre au lieu désigné.

Il y a 1 600 élèves, dont 300 au secteur professionnel, qui bourdonnent autour de l'atrium durant la pause de mi-journée. Mais sitôt les classes reprises, c'est d'un calme exemplaire.

Durant la première heure de notre visite, avant que l'on nous ait repérés, nous avons été agréablement surpris de voir le calme et la discipline régnant dans les classes, au gymnase (l'école a aussi accès, par corridor souterrain, aux piscines du centre Immaculée-Conception) ou à la bibliothèque. On dit que les jeunes ne lisent plus, mais à la bibliothèque de la polyvalente, il y en avait une bonne trentaine fort absorbés dans une activité qu'on appelait autrefois la lecture.

Les bonnes surprises

L'école existe depuis 15 ans et la plupart des professeurs n'ont pas bougé depuis. Plusieurs enseignent même dans le quartier depuis 20 ou 25 ans. Leur moyenne d'âge atteint ou atteindra bientôt les 45 ans, et ils affichent en moyenne 17 ans de scolarité (l'équivalent d'un baccalauréat universitaire).

Le directeur de l'école, Jean-Marc Poulin, signale deux particularités pédagogiques intéressantes: une classe d'appoint et un programme de récupération en maths.

La polyvalente offre en effet une classe spéciale qui permet aux élèves en difficulté d'apprentissage de faire la première année du secondaire en deux ans, question de se remettre sur les rails et d'avoir le temps d'assimiler les notions de base.

En mathématiques, l'école offre à certains étudiants une double concentration (deux cours par jour au lieu d'un durant un semestre) pour les retardataires en mal de récupération. On y retrouve encore, d'autre part, les «voies» (allégées, normales et enrichies) pour l'enseignement du français, de l'anglais et des mathématiques.

Et les résultats sont satisfaisants, «compte tenu du milieu economiquement faible du quartier», comme le précise le directeur, qui souligne cependant une faiblesse particulière en mathématiques. Un peu moins de la moitié des finissants s'inscrivent au cégep.

Avant de nous quitter, le directeur ne peut retenir une pointe d'amertume devant la mauvaise presse faite aux écoles en général et à la sienne en particulier.

Après une demi-journée dans son école, il faut bien dire qu'il a raison de trouver injuste certaines des critiques faites contre les terribles polyvalentes. Plusieurs des parents qui réclament de la discipline dans les écoles auraient sans doute avantage à comparer leur propreté domestique à ce qui se fait autour de l'atrium du bunker de la rue de Bordeaux.

Il s'agit d'une vraie polyvalente de milieu populaire, en fait la polyvalente du Plateau, avec 1 600 élèves, dont 300 au secteur professionnel.

Étienne y retrouvera sans doute Luis et la plupart de ses camarades portugais de Saint-Enfant-Jésus, car la polyvalente Jeanne-Mance compte aussi environ 40 % d'étudiants qui sont d'origine portugaise. Dans les deux écoles, tout se passe en français, même si les francophones de vieille souche forment moins de 50 % des effectifs.

C'est la nouvelle réalité créée par la Loi 101 qui a modifié radicalement l'échiquier scolaire: les enfants des Néo-Québécois sont passés de l'école anglaise à l'école française. C'est un changement de taille qu'on touche du doigt, aussi bien à l'école primaire d'Étienne (Saint-Enfant-Jésus) qu'à son école secondaire éventuelle (polyvalente Jeanne-Mance).

Catéchèse et morale

Et toutes ces savantes considérations pourraient être vaines. Quelque part dans sa petite tête, la mère de notre jeune héros caresse en effet toujours le projet de retourner dans la nature, de se venger de ce méchant feu qui a détruit son château de rêve. Elle veut construire elle-même sa propre maison, rien de moins. Et son père, ingénieur de métier, m'assure qu'il ne faut pas la prendre à la légère.

Et si c'était de nouveau dans le coin perdu de Portneuf qui a nom Notre-Dame-des-Anges? Le secondaire signifierait alors un long «contrat» d'autobus pour Étienne, qui devrait fréquenter la polyvalente Paul-Lejeune de Saint-Tite (à 25 kilomètres de Notre-Dame-des-Anges), le royaume du festival western.

Couleur locale exige, le professionnel court y comprend une option dans la confection du cuir, surtout celui des belles grandes bottes de «cowboy».

Puis Étienne se retrouverait fortement minoritaire dans l'apprentissage religieux. Au primaire à Notre-Dame-des-Anges, Étienne n'avait que quatre compagnons au cours de morale; tous les autres enfants suivaient la catéchèse. Au secondaire, à Paul-Lejeune de Saint-Tite, 40 adolescents sur 738 sont inscrits au cours de morale.

Et dire qu'Anandaé, la cousine d'Étienne, vit l'inverse. À son école primaire Nouvelle Querbes, à Outremont, ce sont les quelques petits inscrits à la catéchèse qui quittent les classes régulières à l'heure de la morale.

Au Plateau Mont-Royal, près de 50 % des finissants de la polyvalente Jeanne-Mance s'inscrivent au cégep. À Saint-Tite, à la polyvalente Paul-Lejeune, c'est 85 % des diplômés qui prennent le chemin du collège. Allez expliquer cet écart de 30 points dans le pourcentage d'accession aux études collégiales...

LES BEAUX-ARTS CHEZ LES ANGLA[illegible]

«McGill français!» clamaient avec virulence les manifestants à la fin des années 60. Le centre de haut savoir de l'Ouest de Montréal est toujours anglophone et toujours fortement coté dans les milieux universitaires. Mais les choses n'en ont pas moins changé de l'autre côté du boulevard Saint-Laurent.

Du haut de ses neuf ans, le petit Jonathan en sait quelque chose. Avec sa mère, la grande amie de la mère d'Étienne, il habite rue de l'Esplanade, près de Fairmount, à la charnière linguistique de Montréal.

Chaque matin il prend le chemin de l'ouest, en direction de McGill. Non qu'il soit un petit génie déjà inscrit à l'université. Non, Jonathan a rendez-vous au 3449, rue Université, juste en face de McGill.

C'est l'adresse de FACE, sigle de Fine Arts Core Education et siège d'une école bien particulière. Lancée par la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (qu'on appelait autrefois et que les anglophones appellent toujours le Protestant School Board of Greater Montreal), FACE accueille quelque 1 000 étudiants (650 au primaire et 350 au secondaire) provenant du Montréal métropolitain (Île-de-Montréal, Laval et Rive-Sud).

L'enfant débrouillard

«Que l'enfant soit débrouillard et porté vers les arts», répond le directeur quand on lui demande les conditions d'admission. Une rencontre avec l'enfant et ses parents permet de vérifier cet engagement préalable.

Voisine de l'université McGill, l'école peut compter non seulement sur les stagiaires de sa faculté des sciences de l'éducation, mais aussi sur son appui pédagogique et sur l'apport des chercheurs.

C'est une école bilingue avec des classes dans l'une ou l'autre langue officielle du pays. On y retrouve, un peu comme à Montréal, 65 % des élèves au secteur français et 35 % au secteur anglais.

Cette école met l'accent sur le développement des Beaux-Arts, particulièrement la musique et les arts plastiques. L'école reste ouverte jusqu'à 16 h 30 pour faciliter les exercices et les ateliers artistiques.

Il n'y a pas de cours de religion proprement dit, mais des périodes de «morale» dans l'esprit du «concept famille» qui anime l'organisation de l'école.

La chorale de FACE a déjà commencé d'accumuler les prix d'excellence et les voyages à l'étranger.

C'est tout cela et le climat stimulant de FACE que fait valoir Danièle pour qu'Étienne aille y rejoindre Jonathan dès septembre.

Garderie Fairmount, Notre-Dame-des-Anges, Saint-Enfant-Jésus, FACE, polyvalente Jeanne-Mance, polyvalente Paul-Lejeune, Salt Lake City...

Décidément, les écoles d'Étienne se suivent et ne se ressemblent pas toujours. Bien sûr, Étienne est un cas spécial et il ne faudrait pas généraliser pour prétendre que les écoles diffèrent autant que les familles, par exemple. Et pourtant...

Étienne distinct de...

• Étienne est-il si différent de sa cousine et de sa grande amie Anandaé qui fréquente l'école Nouvelle Querbes à Outremont? Une école primaire alternative du secteur public qui reçoit quelque 250 élèves. Une école soutenue assidûment par les parents, dont la plupart ont la garde partagée de leur enfant ou représentent carrément son seul parent au sein de la famille monoparentale. Une école avant-gardiste où l'on est revenu aux classes à divisions multiples (on dit parfois aussi jumelées). Comme dans les écoles de rang du bon vieux temps, l'enseignante (on y trouve surtout des femmes comme ailleurs au primaire) compte dans sa classe des enfants de 1re, 2e et 3e années ou de 4e, 5e et 6e années ou même de 2e, 3e, 4e, 5e et 6e années. À Portneuf en 1965 cette pratique était arriérée, à Outremont en 1985 elle est avant-gardiste. Le progrès fait décidément des détours que la ligne droite ne comprendra jamais. C'est sans doute pourquoi la vie de l'école est aussi cyclique que celle des humains.

• Étienne est-il si différent de Bernadette, la demi-sœur d'Anandaé, qui fait du violon et de la flûte à l'école Le Plateau du parc Lafontaine? Il s'agit d'une école primaire du secteur public (la Commission des écoles catholiques de Montréal) qui reçoit quelque 460 petits Mozart en herbe. En plus du programme régulier, on y fait en moyenne trois heures de musique par jour. Il s'agit d'une école publique et Bernadette n'est pas fille de professionnelle ou de riche. Elle vit avec sa mère qui gagne sa vie au jour le jour.

• Étienne est-il si différent de la cinquantaine de petits handicapés auditifs ou visuels qui arrivent chaque jour, de Sorel ou de Valleyfield, à son école de Saint-Enfant-Jésus, qui est désignée pour ce type de clientèle?

• Étienne est-il si différent de la centaine de petites têtes noires frisées haïtiennes qui colorent le paysage de la polyvalente Anjou dans l'Est de Montréal?

• Étienne est-il si différent de sa grande cousine de 17 ans, la décrocheuse Marie-Ève? Elle est retournée cet hiver à la polyvalente Paul-Gérin-Lajoie, rue Bloomfield, après deux ans d'école buissonnière.

Peut-être qu'Étienne n'est pas si différent qu'on voudrait le croire? Peut-être qu'il est plutôt ordinaire et que c'est notre vision stéréotypée de l'école qui ne colle plus à la réalité? Peut-être que l'école n'existe pas? Peut-être qu'il y a toutes sortes d'écoles, non seulement au secteur privé mais aussi dans le secteur public d'éducation du Québec? Peut-être que la vie commence à se dégager du corset de l'uniformité dans lequel on a voulu l'enfermer?

Peut-être va-t-il falloir aller encore plus loin? Peut-être que la seule école qui compte vraiment, c'est celle d'Étienne, d'Alexis, d'Anandaé, de Luis, de Bernadette, de Marie-Ève... l'école de chacun.

3

Des écoles pour tout le monde

La garderie Fairmount, Notre-Dame-des-Anges, Saint-Enfant-Jésus... Les écoles déjà fréquentées par Étienne ne sont pas identiques, loin de là.

L'école Saint-Louis, la polyvalente Jeanne-Mance, FACE, la polyvalente Lejeune de Saint-Tite... Le choix qui s'offre à lui pour le secondaire est aussi bien réel.

Il va peut-être falloir arrêter de parler de l'école publique du Québec et commencer à parler des écoles du système public. Une courte visite aux polyvalentes Jeanne-Mance (Plateau Mont-Royal), Gérin-Lajoie (Outremont) et Anjou (Anjou) nous convainc rapidement que la vie résiste toujours à l'uniformisation.

Et si vous voulez une preuve plus fracassante, allez faire un tour sur la rive Nord de Montréal. Dans un rayon de moins de 10 kilomètres, vous trouverez trois écoles secondaires: Poly-jeunesse de Fabreville, Curé-Antoine-Labelle de Sainte-Rose et polyvalente Sainte-Thérèse. En caricaturant un peu et sans les identifier, je vous assure que ce petit tour régional de poly-

valentes vous fera passer de l'école dure au château-fort de la contestation et à la gardienne de la tradition.

Il y a des écoles partout, et pour tout le monde, comme il y a des routes et des hôpitaux. La Palice serait heureux d'autant d'évidence. Mais j'ajouterai que les sociétés ratent souvent leurs grands projets, faute de reconnaître les vérités de La Palice.

Les vérités de La Palice

Sans se vautrer dans des orgies de statistiques, il est bon, à l'heure du grand diagnostic des états généraux, de garder en mémoire certaines données de la vie quotidienne. C'est le tribut qu'exige la réalité sous peine de la voir se retourner contre nous. La nostalgie du grand soir ou d'une autre révolution tranquille est ici de peu d'utilité.

Il y a actuellement au Québec près de 3 000 écoles, plus exactement 2 896, si l'on ajoute les 258 écoles privées et les 40 écoles relevant d'autres ministères (Affaires sociales, Agriculture, etc.) aux 2 598 écoles publiques des commissions scolaires. Plus précisément, le secteur public compte 1 852 écoles primaires, 588 écoles secondaires et 158 écoles où l'on retrouve dans un même édifice les deux niveaux d'enseignement.

Un Québécois sur cinq

Il y avait, en 1984-1985 (c'est sensiblement la même chose cette année), 1 152 000 jeunes Québécois inscrits à l'école, de la maternelle à la fin du secondaire. (Tableau 1.)

TABLEAU I

Effectifs scolaires des réseaux public et privé, selon l'ordre d'enseignement

	1974-75	1977-78	1980-81	1983-84	1984-85
Maternelle 4 ans	**4 625**	**6 119**	**7 082**	**6 249**	**6 521**
Classe ordinaire	4 625	6 119	6 948	6 070	6 297
Diff. d'adapt. et d'appr.	—	—	134	179	224
Maternelle 5 ans	**93 778**	**84 820**	**88 300**	**90 303**	**93 337**
Classe ordinaire	92 863	84 258	87 772	89 354	91 646
Diff. d'adapt. et d'appr.	915	562	528	949	1 691
Primaire	**714 620**	**622 143**	**558 370**	**549 325**	**556 334**
Enseignement ordinaire	659 767	556 229	500 442	493 617	495 116
Diff. d'adapt. et d'appr.	54 853	65 914	57 928	55 708	61 218
Secondaire[1]	**697 328**	**643 094**	**559 864**	**499 137**	**491 465**
Enseignement général	569 246	497 604	427 307	394 380	390 102
Enseignement profess.	98 733	106 692	94 523	68 151	63 139
Diff. d'adapt. et d'appr.	29 349	38 798	38 034	36 606	38 224
Accueil et francisation	—	**3 268**	**10 310**	**4 425**	**4 423**
Maternelle 4 ans	—	N.D.	4 433	3	17
Maternelle 5 ans	—	N.D.	2 688	1 579	1 650
Primaire	—	N.D.	1 886	1 721	1 536
Secondaire	—	N.D.	1 303	1 122	1 220
TOTAL	**1 510 351**	**1 359 444**	**1 223 926**	**1 149 439**	**1 152 080**
Enseignement ordinaire	1 425 234	1 250 902	1 115 992	1 051 572	1 046 300
Diff. d'adapt. et d'appr.	85 117	105 274	96 624	93 442	101 357
Accueil et francisation	—	3 268	10 310	4 425	4 423

1. Excluant les élèves à temps partiel: 1983-84: 10 597 élèves; 1984-85: 15 578 élèves.

Source: Statistique de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire. Québec, Direction générale de l'enseignement, 1985, p. 15.

Si l'on ajoute à la clientèle les 89 086 employés des commissions scolaires (dont 62 069 enseignants à temps complet), le personnel des écoles privées, les 1 500 employés du ministère de l'Éducation, les suppléants et occasionnels de toutes sortes, le personnel des cafétérias, les brigadiers scolaires et les chauffeurs de l'imposante flotte d'autobus scolaires... on arrive à la conclusion que près d'un Québécois sur cinq gravite directement autour de l'école.

L'école en chiffres

L'école existe pour les élèves. C'est d'abord à eux qu'il faut penser quand on veut coller à la réalité. À grands traits et sans prétention d'exhaustivité, voici quelques caractéristiques significatives de notre clientèle scolaire.

• Après l'explosion du «baby boom» de la fin des années 50, la clientèle scolaire a commencé à diminuer en 1972 pour se stabiliser vers 1982. On prévoit qu'elle demeurera stable (autour de 1 100 000) jusqu'en 1990.

• 93 400 des 1 152 080 écoliers fréquentaient l'école privée en 1984-1985, c'est-à-dire 8,1 % de l'ensemble, alors que c'était 5,1 %, dix ans plus tôt (en 1974-1975). Cet accroissement du secteur privé s'est fait malgré le moratoire sur l'ouverture de nouveaux établissements. La baisse de clientèle du secteur public et l'acceptation d'un plus grand nombre d'élèves dans les écoles privées déjà existantes expliquent leur plus grand pourcentage de l'ensemble scolaire.

• 131 603 des 1 152 080 écoliers fréquentaient le secteur anglais en 1984-1985, c'est-à-dire 11,2 % de l'ensemble, alors que c'était 16,2 %, dix ans plus tôt (en 1974-1975). Ce changement important provient du transfert massif des jeunes Néo-Québécois de l'école anglaise à l'école française, conformément aux exigences de la Loi 101. C'est ainsi qu'on retrouve à Montréal des écoles françaises où les petits Italo-Québécois forment plus de 50 % de la clientèle et d'autres où les petits Portugo-Québécois talonnent les francophones de

vieille souche comme groupe le plus important de l'école. C'est un changement de taille auquel la majorité francophone n'a pas encore fini de s'adapter.

• 101 357 des 1 152 080 écoliers sont décrits par les commissions scolaires comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. On y retrouve les enfants souffrant de déficiences mentales légères, les mésadaptés socio-affectifs et les handicapés visuels et auditifs. C'est sans doute à l'honneur des écoles d'accueillir les plus démunis, mais c'est aussi un fardeau qu'on ne peut oublier à l'heure des exigences et des comptes.

• Plus de 100 000 (on ne possède pas de données précises) des 1 152 080 écoliers sont supérieurs à la moyenne. On les appelle les «doués» et eux aussi ont droit à un traitement particulier. Le Québec commence à peine de se pencher sur l'attention spéciale que requiert cette partie de la clientèle scolaire.

Des jeunes de 15 ans à l'école

Les statistiques ne sont jamais neutres. On les utilise à ses propres fins et selon ses propres habiletés. Il n'en reste pas moins que certaines données ne mentent pas. Qu'il y ait un milliard de Chinois sur la terre n'est pas sans conséquence. Qu'il y ait deux francophones sur cent habitants en Amérique du Nord constitue aussi une donnée importante. Que nos sociétés industrialisées offrent quatre emplois pour cinq travailleurs potentiels ne peut non plus être pris à la légère.

Le monde de l'éducation contient aussi ce genre de statistiques massue, ce genre de données que tous doivent admettre sous peine de perdre la face.

• En 1961, 66% des jeunes Québécois de 15 ans fréquentaient l'école secondaire; en 1981, la proportion était de 97%.

• En 1965, 40 % des jeunes Québécois obtenaient leur diplôme d'études secondaires; en 1985, 71,7 % d'entre eux obtiennent leur diplôme à l'enseignement régulier, tandis que 7 % l'obtiendront par le biais de l'éducation des adultes. (Tableau 2.)

On parle ici des probabilités comme on le fait pour la durée de vie pour fixer les tables d'assurances. Cette démarche tient compte de toutes les données (les jeunes qui émigrent ou immigrent en cours de route, les jeunes qui terminent avec un an ou deux de retard...).

Bref, on peut dire que la situation actuelle (une guerre, une épidémie ou une soudaine pénurie de main-d'œuvre pourrait théoriquement modifier les règles du jeu) offre le portrait suivant: sur 100 écoliers québécois, 99 atteindront le secondaire I, 97 le secondaire II, 95 le secondaire III, 91 le secondaire IV, 80,6 le secondaire V et 71,7 le diplôme d'études secondaires. Parmi les 29 décrocheurs, sept récupéreront leur diplôme par le biais de l'éducation des adultes.

20 % sans diplôme

C'est donc dire qu'un peu plus de 20 % des Québécois n'obtiennent toujours pas leur diplôme d'études secondaires à l'aube du XXI[e] siècle.

On ne va plus à l'école secondaire parce que ses parents sont instruits et riches ou parce que sa mère est portée sur l'éducation. Tout le monde va à l'école secondaire. C'est la loi qui le dit. On doit fréquenter l'école «jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle on atteint ses 15 ans».

L'école secondaire n'est pas la garantie du progrès d'une société et l'assurance du bonheur collectif, mais c'est une réalité sociologique qui n'existait pas il y a 20 ans.

On peut porter un jugement de valeur sur ce changement, qu'il soit ou non éclairé de comparaisons internationales, mais on ne peut l'ignorer.

TABLEAU 2

Probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire, selon le type de formation et le sexe (en %)

	GARÇONS				FILLES				ENSEMBLE			
	1972	1976	1983	1984	1972	1976	1983	1984	1972	1976	1983	1984
Général	33,9	38,3	50,4	53,3	37,0	47,4	58,6	62,8	35,4	42,8	54,4	57,9
Professionnel long	6,3	7,3	11,6	9,2	11,5	11,2	13,6	11,5	8,9	9,2	12,5	10,3
Professionnel court	1,8	2,6	4,9	4,7	0,7	1,2	2,3	2,2	1,2	1,9	3,7	3,5
TOTAL	**42,0**	**48,2**	**66,9**	**67,2**	**49,2**	**59,8**	**74,5**	**76,5**	**45,5**	**53,9**	**70,6**	**71,7**

Source: Statistique de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire. Québec, Direction générale de l'enseignement, 1985, p. 29.

La grande révolution de l'éducation au Québec durant les vingt dernières années, c'est que tous les petits Québécois vont à l'école secondaire et que la plupart y obtiennent un diplôme.

En visite chez nous, le ministre sénégalais de l'Éducation indiquait récemment que son espoir était de voir tous les enfants de son pays terminer le primaire en l'an 2000. Ça aussi, c'est une donnée réelle et importante.

4 037 $ par élève

Un mot enfin sur le «nerf de la guerre», les gros sous investis dans les écoles. L'éducation n'échappe pas au vent de restrictions budgétaires qui souffle sur les dépenses gouvernementales, au Québec comme ailleurs dans le monde industrialisé.

Il n'est pas question de trancher les points de divergence qui émergent dans la guerre des chiffres engendrée par chaque ronde de négociations avec les enseignants. Mais, encore ici, il doit être permis d'aligner quelques chiffres sans réveiller les antagonismes.

Le coût de l'école

• Il en coûte environ 4 000 $ par élève au contribuable québécois, ce qui entraîne des déboursés de plus de 4 milliards pour l'ensemble du réseau.

• Le système coûte un peu plus cher au Québec qu'en Ontario, de 250 $ à 450 $ de plus par élève selon les diverses sources de données, mais l'écart s'est considérablement rétréci depuis 1981, alors qu'il atteignait de 700 $ à 900 $.

• Contrairement à la croyance populaire, l'écart ne provient pas des salaires des enseignants (qui gagnent en moyenne un peu moins que leurs collègues ontariens), mais de divers autres postes dont le transport scolaire et le plus grand nombre d'élèves par enseignant en Ontario.

• Au Québec, les dépenses d'enseignement représentent 5,5 % du PIB (produit intérieur brut). Comme le démontre le tableau 3, c'est moins qu'en 1972. C'est plus qu'en Ontario et que dans l'Ouest canadien (les parties les plus riches du Canada), mais moins que dans les Maritimes (la partie la plus pauvre du pays). (Tableau 3.)

TABLEAU 3

Dépenses [1] globales d'enseignement par rapport au PIB, Québec et régions du Canada (en %)

	1972	1976	1981	1983[e]	1984[e]
Québec	**6,1**	**6,4**	**6,2**	**6,0**	**5,5**
Canada sans le Québec	**5,0**	**4,7**	**4,3**	**4,6**	**4,5**
Maritimes	6,5	7,0	7,3	7,4	7,0
Ontario	4,9	4,6	4,3	4,5	4,5
Ouest	4,8	4,2	3,8	4,2	4,0
Canada	**5,3**	**5,1**	**4,8**	**5,0**	**4,7**

e: estimation.

1. Ces données, se rapportant à l'année civile, incluent toutes les dépenses pour l'enseignement primaire et secondaire des réseaux public et privé selon le concept de Statistique Canada.

Source: Direction de la recherche et de la prospective au MÉQ.

De ces quelques statistiques, on peut tirer au moins deux ordres de conclusions: tous les enfants du Québec se rendent au secondaire et près de 80 % d'entre eux décrochent un diplôme (71 % via l'enseignement régulier et 7 % via l'éducation aux adultes). Si la tendance actuelle persiste, environ 20 % des jeunes québécois entreront dans le XXI[e] siècle sans diplôme d'études secondaires.

Les écoles coûtent cher. C'est vrai pour le Québec (environ 4 000 $ par élève ou 4 milliards pour l'ensemble du système chaque année) comme pour l'ensemble du Canada. L'effort financier relatif consenti par le Québec pour l'éducation est proportionnel à sa place dans la fédération canadienne: quelque part entre les plus pauvres de l'Atlantique et les plus riches du Pacifique.

4

Les écoles du système

Le 24 avril 1961, le gouvernement du Québec annonçait, à l'Assemblée nationale, la création d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement. C'était le coup d'envoi de la grande réforme de l'éducation au Québec.

Journaliste, administrateur, universitaire, homme d'affaires, on trouvait de tout au sein de cette prestigieuse commission qui allait produire le rapport Parent, la bible de la réforme de l'enseignement.

Tout, sauf les enseignants

De tout sauf des enseignants des écoles publiques. Il y avait un seul représentant du secteur public — un cadre du secteur anglais de la CÉCM — au sein de la commission, et personne n'avait protesté. Tout le monde trouvait ça normal.

Le 2 avril 1986, vingt-cinq printemps plus tard, s'ouvrent au Palais des congrès de Montréal les états généraux sur la qualité de l'éducation.

C'est la Fédération des commissions scolaires qui en sera le maître d'œuvre. On y retrouvera aussi en force les enseignants et les cadres scolaires du secteur public, ainsi que des représentants du ministère. Bref, les états généraux ont été convoqués et seront menés par les agents du secteur public, par les divers acteurs du système d'éducation publique.

Personne ne s'étonne qu'il en soit ainsi. Tout le monde trouve ça normal. Le système d'enseignement public existe et il lui appartient de s'occuper de ses affaires.

En 1961, ça se passait à l'Assemblée nationale dans la Vieille Capitale. C'était le Gouvernement qui faisait appel aux sommités de la société pour savoir quoi faire avec le monde de l'éducation. En 1986, ça se passe au Palais des congrès dans la Métropole. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui font le point sur l'état de santé du système public d'enseignement.

C'est le deuxième grand changement survenu depuis 25 ans — le premier étant l'accès généralisé à l'enseignement secondaire.

Les écoles ne sont pas des PME

Quand on parle de l'école et de la qualité de l'enseignement, il ne faut pas oublier ce système. Les écoles ne sont pas des PME indépendantes, mais des succursales d'un système qui a développé sa propre personnalité, son propre langage, ses forces et ses faiblesses.

Rien de mieux pour comprendre la complexité de ce système que de relire une page ou deux du dernier décret tenant lieu de convention collective des enseignants de 1983 à 1986. L'article 8 de ce décret définit la tâche de l'enseignant.

ANNEXE A

Extrait du décret pour 1983-1986

Chapitre 8-0.00
La tâche de l'enseignant et son aménagement

8-1.00 Principes généraux

8-1.01 Les conditions de l'exercice de la profession d'enseignant doivent être telles que l'élève puisse bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle il est en droit de s'attendre et que la commission et les enseignants ont l'obligation de lui donner.

* 8-1.02 L'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques fait l'objet de consultation auprès de l'organisme de participation des enseignants au niveau de la commission.

* 8-1.03 Le changement de bulletins utilisés par la commission fait l'objet de consultation auprès de l'organisme de participation des enseignants au niveau de la commission.

8-2.00 Fonction générale

8-2.01 Il est du devoir de l'enseignant de dispenser des activités d'apprentissage et de formation aux élèves ainsi que de participer au développement de la vie étudiante.

Dans le cadre de ces devoirs, les attributions caractéristiques de l'enseignant sont de:

1. préparer et présenter des cours et des leçons dans les limites des programmes autorisés;
2. collaborer avec les autres professionnels enseignants et non enseignants de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève;
3. organiser et superviser des activités socio-culturelles, sportives et récréatives;
4. organiser et superviser des stages industriels en collaboration avec les entreprises du milieu;

9. assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;
6. évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
7. surveiller la conduite des élèves qui lui sont confiés ainsi que celle des autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence;
8. contrôler les retards et les absences de ses élèves et en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00;
9. participer aux réunions en relation avec son travail;
10. s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

Source: *La condition enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1984, p. 45-46.

Un système fait de fonctionnaires, de commissaires, d'administrateurs, de directeurs d'écoles, de professionnels de la pédagogie, d'enseignants et de parents. Un système qui constitue un des pouvoirs de notre société. Un système qui emploie quelque 100 000 Québécois. Un système où les acteurs n'ont pas tous les mêmes intérêts et ne tirent donc pas tous dans la même direction.

La personnalité du système

Ce système et ses acteurs ont depuis 25 ans pris le plus souvent la vedette, laissant la part congrue aux écoles elles-mêmes. Comme un paquebot sur l'océan, ce système ne fait pas demi-tour facilement.

Il est primordial d'en cerner quelque peu la personnalité si l'on veut comprendre le comportement et les gestes qui seront posés par les acteurs du système scolaire du Québec.

Mais comment percer les secrets de ce géant? En interrogeant le président de la Fédération des commissions scolaires, le président de la CEQ, le sous-ministre de l'Éducation...? Mais ces gens ont beaucoup parlé et beaucoup écrit depuis 25 ans. Ne risqueraient-ils pas de répéter la ligne de parti de leurs organismes?

On aurait aussi pu faire appel aux spécialistes de l'organisation qui auraient décortiqué les rouages du système avec des paramètres et des grilles éprouvés. Mais cette démarche semblait théorique, loin du béton de nos écoles et de la chair des acteurs du monde scolaire.

J'ai trouvé un compromis honorable. J'ai déniché trois artisans qui ont contribué à tisser les mailles de ce système, mais qui n'ont plus à le défendre. Voici donc les témoignages d'Yves Martin, Pierre Parent et Claude Benjamin. Un quatrième témoin, Maurice Poirier, est toujours dans le système. Je l'ai choisi quand même parce qu'il m'avait été recommandé par des enseignants militants syndicaux. Un «boss» recommandé par des enseignants syndicalistes, je croyais que ça n'existait plus et j'ai donc décidé d'aller voir cet anachronisme.

L'argent et le consensus

Yves Martin, 56 ans, est sous-ministre aux Relations internationales du Québec depuis 1985. Mais il a d'abord fait sa marque dans le monde de l'Éducation.

Sociologue et professeur à l'université Laval, Yves Martin avait déjà attiré l'attention par ses travaux et ses articles. C'était une étoile montante de la nouvelle intelligentsia québécoise. Avec le démographe

Jacques Henripin, il avait effectué certaines recherches pour la commission Parent.

Mais c'est le 13 mai 1964, date même de la création du ministère de l'Éducation, qu'il entre carrément dans le système scolaire, d'abord à la planification puis ensuite comme sous-ministre. Il devait y rester jusqu'en 1975, alors qu'il devenait recteur de l'Université de Sherbrooke.

La grande réforme

Vingt ans plus tard, Yves Martin se souvient très bien du climat qui régnait à l'époque de la grande réforme.

> Nous pouvions compter sur deux atouts majeurs: l'argent et le consensus. Il y avait quasi-unanimité dans la société sur la nécessité pour le Québec de se doter d'un système moderne d'enseignement public. La prospérité économique de l'époque permettait à l'État de débourser les sommes requises pour un projet d'une telle envergure. C'était le gros investissement du Québec, en argent et en ressources humaines, le mégaprojet ou la baie James de l'époque.
>
> C'était passionnant et excitant. À partir de réseaux disparates et isolés (primaire public, anglophones et francophones, écoles normales, écoles de métier, écoles techniques, collèges classiques), le mandat était d'ériger un système public cohérent. Le ministère avait deux grands objectifs: rendre l'école secondaire accessible à tous et fournir un enseignement de qualité adapté au monde moderne.

Pour bien marquer l'importance du consensus général, M. Martin rappelle que le changement de gouvernement en 1966 (de Jean Lesage à Daniel Johnson) ne modifia en rien la trajectoire de la réforme. La concertation était alors nourrie par le «comité du plan de développement scolaire», où les divers agents s'entendaient sur les grands gestes à poser. «La concertation s'est estompée progressivement à compter de 1969», selon Yves Martin.

Vingt ans plus tard, quel bilan fait-il au regard des deux grands objectifs de la réforme: la démocratisation et l'enseignement de qualité adapté au monde moderne?

L'heure des bilans

Le premier objectif est atteint. Le Québec se compare avantageusement au reste du Canada et au reste du monde. Mes six enfants (la plus vieille a 31 ans et le plus jeune a 17 ans et fréquente le cégep Sainte-Foy) ont tous fait leurs études au secteur public et je suis satisfait de leur formation.

Quant au second objectif, il faut reconnaître un certain échec de la pédagogie. Je vois trois raisons expliquant cet échec, l'une commune à l'ensemble du monde industrialisé et deux propres au Québec. Comme le reste du monde, le Québec s'adapte péniblement à la mutation culturelle qui a notamment vu les jeunes passer d'une civilisation de l'écrit à une civilisation visuelle.

Mais il y a deux raisons particulières de notre échec relatif dans la qualité de l'enseignement. Tout d'abord, la démocratisation a été trop rapide pour permettre de digérer les changements, pour permettre de former et d'encadrer le personnel. En second lieu, contrairement à ce qu'on entend souvent, nous avons décentralisé trop vite. La disparition de l'inspecteur d'écoles et l'implantation des programmes-cadres (en français notamment) furent prématurées. Un bel exemple de cette décentralisation trop rapide fut la disparition de l'enseignement de l'histoire. Il n'y eut jamais de décret du Ministère ordonnant l'abandon des cours d'histoire. C'est plutôt l'inverse, c'est par un ordre du Ministère que l'histoire est réapparue au curriculum il y a quelques années.

Maintenant que ses enfants ont terminé leur école, ou presque, maintenant qu'il fait dans l'international et qu'il n'a plus le nez rivé sur la vitre de l'éducation, que pense Yves Martin des états généraux d'avril 1986?

«Les meilleurs s'en tireront toujours»

C'est l'heure des bilans, la charnière du passage à la pédagogie. La nécessité d'ériger rapidement un système public a pris toutes les énergies; on n'a pas eu le loisir d'aborder sérieusement la pédagogie. Mais il ne faudrait pas se faire d'illusions et penser que les problèmes pédagogiques n'existaient pas en 1964. On dit que les jeunes ne savent plus écrire correctement. Même en admettant le transfert de l'écrit au visuel, je ne pense pas qu'il y avait plus de monde qui savait écrire correctement en français en 1964. À mon collège, nous sommes entrés 120 en première année (éléments latins), ce qui représentait déjà une importante sélection. À la fin du cours classique, nous étions une trentaine en philo II, et je sais sans le moindre doute qu'il n'y en avait pas dix qui savaient bien écrire en français. Ça donne quoi comme pourcentage? Était-ce vraiment mieux qu'aujourd'hui? Je ne le crois pas.

Mon ancien patron, Arthur Tremblay (le premier sous-ministre de l'Éducation du Québec), disait toujours: «Les 15% des meilleurs s'en tireront toujours, peu importe le système et peu importe les professeurs; ce sont les autres dont il faut s'occuper.»

Aujourd'hui le système est là, il est ouvert à tous. Il me semble que le secteur public est maintenant capable d'encourager l'excellence sans mettre en danger l'accessibilité. L'heure est venue de s'occuper de la qualité de la formation.

L'école n'est pas une succursale d'une grande chaîne d'alimentation

Ce n'est pas sans nostalgie que Pierre Parent voit arriver son monde de l'éducation au Palais des congrès de Montréal. Depuis deux ans, il y est bel et bien vice-président au développement. Mais sa première carrière, de 1967 à 1984, c'est dans ce monde de l'enseignement qu'il l'a faite.

«Avec une licence en administration scolaire de l'Université de Montréal, j'ai trouvé un marché dange-

reusement ouvert à l'ère de la grande réforme», rappelle celui qui fut successivement professionnel, chef de cabinet du ministre et directeur général des réseaux au ministère de l'Éducation.

Chacun se fait sa niche

> J'ai toujours été étonné de voir avec quelle rapidité l'innovation s'est vite refermée autour du gel des structures. C'était un immense champ ouvert et chaque composante a vite mis le meilleur de ses énergies à se tailler une niche dans le système. C'est vrai pour les enseignants et leurs syndicats, mais aussi vrai pour les commissions scolaires, les parents (un peu sur le tard) et les fonctionnaires du MÉQ. L'école s'est trouvée désemparée devant l'énervement des composantes. Ce fut la fin du comité du plan de développement scolaire, où les parties s'assoyaient vraiment ensemble.

Pierre Parent estime qu'il fut par la suite — à savoir depuis le début des années 70 — impossible de se recentrer sur l'école.

> Malgré toute la bonne volonté du monde, il a été rarement possible de refaire le pont entre les divers acteurs. Personne ne se reconnaissait dans les projets dits collectifs, peu importe le ministre [Parent en a connu au moins six et peu importe sa sincérité]. Si les états généraux pouvaient sécuriser les gens, leur enlever l'instinct de renforcer leurs forteresses respectives, ce serait énorme.

Du Palais des congrès, loin de la tourmente scolaire, Pierre Parent n'en continue pas moins de se passionner pour ses premières amours.

> Je m'ennuie de mes rencontres avec ces gens stimulants et toujours en ébullition. Mais je m'aperçois comment c'était toujours les mêmes gens qui se rencontraient, qui négociaient, qui plaçaient leurs cartes sur l'échiquier. Enrobé d'un langage hermétique, ce brassage de relations stimulantes donnait souvent une illusion d'améliorer les écoles. Et pourtant, les écoles ne sont pas comme les succursales d'une chaîne d'alimentation ou d'une banque. On peut y décréter que les sacs de papier remplaceront les sacs de plastique ou

que les chèques seront retournés automatiquement aux clients. La semaine prochaine, la nouvelle pratique sera appliquée à la grandeur du Québec. Mais ça ne marche pas comme cela dans les écoles, où tout finit sur le bureau de l'enseignant.

Le changement par l'école

D'un œil rétrospectif, Pierre Parent estime qu'on a abusé des législations et des grands projets nationaux comme moyens de changement dans les écoles. Il a compris que le seul changement réel est celui accepté et voulu par l'école et par ses enseignants.

> J'espère que les états généraux vont être conscients de cela, qu'ils vont être attentifs aux limites des décisions prises dans un grand forum national.

Notre vice-président formule deux autres conseils à ses ex-collègues de l'éducation.

> Le monde de l'éducation ferait mieux de développer ses propres feux rouges, ses propres sonnettes d'alarme, sinon d'autres le feront bientôt pour lui et c'est l'école qui écopera.

Il faut aussi, selon lui, ne pas perdre de vue que l'école est faite pour les jeunes et non pour leurs parents.

> Ce qui caractérise les adolescents d'aujourd'hui [Pierre Parent a 43 ans et son garçon de quinze ans, qui fréquente la polyvalente, vit avec lui], c'est l'insécurité, autant affective que culturelle, autant économique que professionnelle. Il ne faudrait pas que le grand courant de discipline et d'évaluation vise d'abord à sécuriser les parents, quitte à laisser les jeunes s'y adapter.

Une opération politique

Peu de gens s'en souviennent, mais sans Conseil supérieur de l'éducation, avec ses comités catholiques et protestants, il n'y aurait pas eu de ministère de l'Éducation au Québec. C'était en effet une des conditions, posée particulièrement par les évêques du Qué-

bec, pour laisser l'éducation passer carrément dans le giron de l'État. Le Conseil devait donc être non seulement le conseiller privilégié, mais aussi le chien de garde du Ministère.

Claude Benjamin a été étroitement relié au Conseil, de 1967 à 1985, d'abord comme employé, puis comme membre et enfin comme président de 1980 à 1985. Même durant son séjour au cabinet de Jacques-Yvan Morin de 1976 à 1980, il était chargé des relations du Ministère avec le Conseil.

Un côté «chien de garde»

Mais il avait sans doute un peu trop insisté sur le côté «chien de garde», particulièrement lors des dernières négociations avec les enseignants, et le gouvernement a refusé de renouveler son mandat de président en 1985. Il est alors devenu commissaire du Québec à l'Exposition universelle qui se tiendra cet été à Vancouver.

Benjamin n'en a pas pour autant perdu sa passion pour l'éducation et sa facilité à aligner les mots de façon crue et provocatrice. Que peut-on attendre des états généraux? La réponse ne se fait pas attendre.

> Il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une opération essentiellement politique. Les états généraux ne pouvaient pas ne pas avoir lieu. La CEQ a besoin du MÉQ et les commissions scolaires ont besoin des enseignants et des fonctionnaires de Québec. La lutte stérile des bons et des méchants tire à sa fin. L'ennemi est à l'extérieur. L'Alliance des professeurs de Montréal invite des parents et des fonctionnaires du Ministère à ses congrès pédagogiques et la CEQ parle de plus en plus de pédagogie, comme le réclament ses membres et la société ambiante.
>
> Le changement le plus important chez les enseignants n'est pas celui qu'on pense. Les professeurs sont de plus en plus des parents qui ont des enfants à l'école secondaire. Quand monsieur X enseigne le français au fils de madame Y qui enseigne les maths à sa propre fille, monsieux X est plus sensible aux succès du fils de madame Y.

Claude Benjamin, 44 ans, est lui-même père de deux jeunes de 18 et 16 ans.

Attention aux idées à la mode!

Historien de formation, Claude Benjamin met en garde contre la tendance à faire un beau petit paquet avec certaines idées à la mode (retour aux apprentissages de base, discipline et évaluation).

> Il y a de tout dans ce courant et il faut savoir discerner. L'évaluation n'est pas nécessairement un mouvement de droite. Il y a moyen de la faire intelligemment, de reconnaître que tous les professeurs, tous les élèves, toutes les écoles et toutes les commissions scolaires ne sont pas identiques. Ce n'est pas le cas actuellement et ce ne le sera jamais. Il devrait donc y avoir moyen de les évaluer et de dire le résultat. Ce n'est pas parce qu'on n'a jamais évalué les enseignants, même pas durant leurs stages de formation, qu'on ne doit pas commencer à le faire.
>
> Même chose pour le retour aux apprentissages de base (français, anglais, maths). Il faut le faire, mais ça ne veut pas dire qu'il faille mettre tout le reste dehors. C'est antérieur, mais pas exclusif.
>
> Quant à la discipline, il faut dire non à la répression et à l'embauche de gardes de sécurité. Si les étudiants arrivent à l'école avec des chaînes, des poignards et des bâtons de baseball, il faudra s'ajuster. Ce n'est pas chimérique, car certaines écoles américaines ont dû faire face à ce genre de violence. C'est un danger potentiel qu'il nous faut conjurer mais la situation actuelle demande une autre sorte de discipline. Il y a lieu de mettre un terme au courant de laisser-faire, de redonner aux adolescents les murs dont ils ont besoin pour trouver leur identité. On se définit en s'identifiant, mais aussi en s'opposant.

L'école «à la carte»

Claude Benjamin a lu les comptes rendus de toutes les réunions et tous les avis du Conseil. Il y a d'ailleurs souvent participé activement lui-même. Voici comment il évalue le système public dont le Québec s'est doté depuis vingt ans.

• Au primaire, nous avons de bonnes écoles. Elles sont excellentes quant à l'éveil de l'élève au monde de la connaissance, mais un peu moins bonnes sur le plan de l'acquisition et l'évaluation des connaissances. C'est au deuxième cycle du primaire (4, 5 et 6) que commence notre problème d'évaluation.

La formule a peu changé au primaire. Il y a encore des titulaires, un maître qui suit l'enfant toute la journée. Un peu vieux pour jouer à la balle, le personnel enseignant possède cependant un impressionnant bagage d'expérience. L'enseignement y est encore centré sur les apprentissages de base: français et mathématiques.

• Au secondaire, c'est une tout autre histoire. Nous avons mis sur pied un réseau bien structuré et bien organisé qui fonctionne et qui peut accueillir tout le monde. C'est le point fort de nos écoles secondaires.

Le point faible, c'est le milieu de vie. Nous n'avons pas réussi à encadrer l'adolescent, à le sécuriser. Nous avons préparé une belle carte d'options et de profils (c'est l'école à la carte), mais le client se sent mal dans cette cafétéria. L'éducation est faite d'accompagnement: elle requiert le temps de respirer ensemble. L'adolescent a besoin d'appartenir à un groupe, de posséder un territoire, de s'identifier à certains adultes et de s'opposer à d'autres. Nous n'avons pas réussi à relever ce défi.

Nous avons aussi raté le bel idéal de la polyvalente — le rapport Parent parlait en termes fort nobles de faire côtoyer le fils de l'ouvrier avec celui du professionnel — au secondaire. On se retrouve aujourd'hui avec une détérioration par rapport aux écoles de métier d'avant le rapport Parent.

Le goût d'apprendre et l'amour du travail bien fait

La vie de Maurice Poirier se confond avec les écoles du Québec. À 51 ans, il a déjà passé 31 ans dans le système scolaire et ne semble pas du tout près de le quitter.

On parle beaucoup de vieillissement des enseignants. C'est vrai, mais il ne faut pas oublier que ceux qui craquent («burn-out», dépression, etc.) sont des gens âgés entre 35 et 40 ans. Je connais des enseignants de 60 ans qui sont encore merveilleusement capables de transmettre le goût d'apprendre. C'est ça l'enseignement, rien de plus et rien de moins.

Enseignant pendant une quinzaine d'années, Maurice Poirier a aussi été responsable du secteur professionnel, directeur d'une polyvalente et directeur général de la commission scolaire Jérôme-Le Royer depuis cinq ans. Il a vu grandir de l'intérieur le système public d'éducation. Il se rappelle avoir enseigné la chimie sans laboratoire dans un collège classique en 1960.

Trop de mandats

En cours de route, on a confié à l'école toutes sortes de mandats: la liberté, l'épanouissement, l'engagement communautaire, la sécurité routière et quasiment le bonheur de tout un chacun. Ça a donné un agrégat de valeurs disparates. On parlait de tout sauf des valeurs intellectuelles, sauf de l'art d'apprendre qui sont pourtant la raison d'être de l'école.

Maurice Poirier espère que les états généraux permettront de retrouver la mission fondamentale de l'école: donner le goût d'apprendre et le goût du travail intellectuel bien fait.

Il estime que le virage pédagogique a eu lieu, avec le «Livre orange» de Jacques-Yvan Morin, qu'il aimerait bien voir réhabilité comme un des grands ministres de l'Éducation du Québec.

Si on réussit à appliquer cette nouvelle orientation, on sauvera l'école. Tout ce qu'on réclame à grands cris aujourd'hui est contenu dans les programmes implantés en 1979. C'est alors que les programmes-cadres ont cédé la place à l'enseignement par objectifs. Des objectifs précis comme «savoir écrire» et des sous-objectifs précis comme la «maîtrise des accords». Et un bulletin descriptif qui dit exactement ce que l'enfant sait à tel moment donné, les objectifs qu'il a atteints et ceux pour lesquels il doit effectuer du rattrapage.

La patience d'attendre

M. Poirier estime que le problème, c'est d'avoir la patience d'attendre les résultats.

> Ça prendra dix ans avant de cueillir les fruits de ce nouveau programme à condition, bien sûr, de le mettre à exécution. Avant de condamner ces nouveaux programmes, il faudrait tout de même les avoir essayés. Chez nous, les enseignants aussi bien que les directeurs d'école consacrent toutes leurs journées pédagogiques (c'est une entente avec le syndicat qui est sur la même longueur d'ondes que nous) à l'implantation de ces nouveaux programmes. Et déjà l'an dernier, nous avons eu 15% moins d'échecs en secondaire I et II. Mais ce n'est pas facile de faire les manchettes avec du vrai travail pédagogique. C'est un peu comme le bonheur d'une famille: c'est jamais spectaculaire...

Les choses ont bien changé depuis son entrée à l'école comme enseignant en 1954, en pleine grande noirceur duplessiste. Maurice Poirier accepte de faire son bilan, de nous dire ce qui est mieux ou pire qu'avant, de signaler les points forts et les points faibles de nos écoles.

> Commençons par les choses claires: pour les services aux élèves (laboratoires, gymnase, cafétéria, orientation), ça ne se compare pas. Nous sommes passés de rien à beaucoup. Même constat pour le taux de scolarisation: en 1954, c'était l'exception d'aller au-delà de la 9e année. C'est maintenant la règle générale. Personne ne peut contester l'importance de ces deux changements.

De meilleurs enseignants

> Si on parle de la pédagogie, de la qualité de l'enseignement, mon évaluation est beaucoup plus ambivalente. D'un côté, les enseignants sont mieux préparés, plus compétents. Mais de l'autre, le temps des programmes-cadres (la décennie 70) fut un recul. Ce fut le règne du flou et de l'à-peu-près. On commence seulement de s'en remettre.

On pourrait donner toute une série de points forts et de points faibles; Maurice Poirier se contente d'en signaler un de chaque côté.

Point fort: la qualité de nos enseignants

Je ne suis pas du tout d'accord avec le verdict négatif sur les enseignants. À la polyvalente Anjou, dont j'étais directeur, huit professeurs sur dix étaient non seulement bons mais très bons. Le problème, c'est que cette compétence et cet engagement ne sont pas reconnus. La campagne de dénigrement contre les enseignants fut un langage de structure (les ténors politiques) répondant à un autre langage outrancier de structure (les ténors syndicaux). Mais au-delà des structures, il y a des enseignants sur le terrain, dans l'école et dans la classe. Dans notre commission scolaire, nous avons mis sur pied un programme de revalorisation des enseignants. Nous avons tous appris des erreurs passées. L'ère des affrontements systématiques est révolue. Nous savons que nous vivons dans une cage de verre et que les pierres viendront assez vite de l'extérieur sans qu'on s'en lance de l'intérieur.

Point faible: organisation figée de nos écoles

Nous sommes bien organisés. C'est bien. Mais il nous manque la souplesse nécessaire pour nous adapter aux besoins de la clientèle. Ainsi à la polyvalente, comment faire pour que le jeune se sente en relation de sécurité avec un adulte, qu'il ait des points de repère et des relations suivies. C'est notre premier défi. Le second, c'est de s'occuper de tout notre monde, autant les «poqués» que les doués. Il y a deux voies possibles: «vocationnaliser» les écoles ou nous doter d'une souplesse organisationnelle qui permette d'offrir une variété de services dans une même école. La deuxième solution (personnalisation de l'enseignement, support d'appoint, regroupement pour récupération, etc.) constitue la voie royale; mais je me demande parfois si on peut y arriver.

5

L'école des enseignants

Quand je fouille dans mes souvenirs d'école, ce ne sont pas des édifices ni des laboratoires mais des visages qui font surface. Des figures d'hommes et de femmes qui m'ont signalé des choses importantes et qui m'ont appris à les distinguer des valeurs négligeables. (Signaler et distinguer ne se disent-ils pas en latin, «insignire», l'ancêtre de notre verbe enseigner?)

Des visages

Mes souvenirs ont nom sœur Marie Saint-Edgar, cette petite mère au grand cœur qui couvait ses petits à l'école comme ma mère le faisait à la maison. La transition fut ainsi bien facile d'une maman à l'autre.

À la fin du primaire, Margot Raymond, cette belle grande fille dans la jeune vingtaine, était assez jeune pour nous convaincre qu'elle savait encore ce qu'était l'adolescence. Trente ans avant les grands débats sur l'opportunité d'introduire l'éducation sexuelle à l'école, Margot faisait tout cela. Il ne lui est probablement jamais venu à l'idée d'appeler ça autre chose qu'éducation.

Et ce joyeux fou d'Archélaus Roy qui liait l'entrée au paradis à la connaissance du grec et du latin, qui

nous accusait chaque jour de décadence intellectuelle parce qu'on n'avait pas lu le dernier roman de je ne sais plus qui. À travers tous ses excès et toutes ses lubies, Archélaus nous a appris que la lecture procure du plaisir. C'est tout un héritage!

Et cet Acadien Édouard Cottreau, qui défonçait presque le tableau noir pour graver dans nos têtes distraites que mathématique rime avec logique. Et ce Hollandais Edmund Schroeder, pour qui la sociologie n'avait pas le droit de dire n'importe quoi n'importe comment, même si elle traitait de sujets difficiles à quantifier.

Les choses ne peuvent avoir changé. Quand se ferme la porte de la classe, peu importe les grands tournois idéologiques sur l'école, tout se joue entre ceux qui apprennent et celui qui enseigne. Le ministre de l'Éducation, le président de la CEQ, le porte-parole des commissaires et le leader des parents catholiques peuvent bien tenir le haut du pavé devant l'opinion publique. Avec les élèves, c'est l'enseignant et lui seul qui fait l'école. En fin de compte, nos écoles sont aussi bonnes ou aussi mauvaises que nos quelque 65 000 enseignants.

À mi-chemin de leur carrière

On pourrait dire que le gros changement survenu depuis 25 ans, c'est que les enseignants ont perdu en image ce qu'ils ont gagné en salaire et en scolarité. Mal payés et peu scolarisés, les instituteurs de l'avant-«révolution tranquille» étaient perçus par la société comme des apôtres porteurs d'une mission quasi religieuse. Bien payés et bien formés, les enseignants d'aujourd'hui ont mauvaise presse et mauvaise réputation auprès de l'opinion publique.

On pourrait aussi dire que le gros changement survenu chez les enseignants et enseignantes du secon-

daire, c'est qu'en 1965, ils étaient presque aussi jeunes que leurs élèves. Aujourd'hui, ce sont leurs propres enfants qui ressemblent à leurs étudiants. L'enseignant commence à avoir des réflexes de parent et de consommateur parce qu'il a des enfants dans une classe comme la sienne.

Ils ont vieilli

En termes plus quantitatifs, il faut dire trois choses: les enseignants ont vieilli, ils ont acquis de l'expérience et des diplômes universitaires. Le profil de l'enseignant québécois s'établit comme suit: il a en moyenne 41,6 ans, 16,3 ans de scolarité et 18 ans d'expérience. Dans deux cas sur trois, il s'agit d'une femme à mi-chemin d'une carrière de 35 ans d'enseignement.

On ne peut parler des enseignants québécois sans se référer au magistral rapport produit par le Conseil supérieur de l'éducation à la fin de 1984. En plus des audiences tenues aux quatre coins du Québec, en plus des mémoires présentés par toutes les composantes du système d'éducation, le Conseil supérieur a obtenu l'opinion de 300 enseignants de 50 écoles différentes. *La condition enseignante*, titre de l'avis du Conseil, constitue une remarquable analyse de la réalité enseignante d'aujourd'hui. À l'heure du retour aux préoccupations pédagogiques, le rapport du Conseil revêt encore plus de pertinence parce qu'il examine deux «réalités intimement reliées: la profession d'enseignants et la qualité d'éducation au Québec», comme on le souligne dans l'avant-propos.

Le tableau 4, tiré du rapport, résume les principales données pertinentes au profil de l'enseignant québécois. Produit à partir des données de 1983-1984, ce tableau reste valable sauf pour l'âge et l'expérience où il faut ajouter le temps écoulé depuis. D'après les données fournies par le Ministère, l'âge moyen serait actuellement de 41,3 ans et la moyenne d'années d'expérience de 18 ans.

TABLEAU 4

Profil d'ensemble des enseignants(es) du Québec 1983-1984

Sexe	Pourcentage	Nombre
Féminin	63,9%	43 049
Masculin	36,1%	24 372
Ensemble	**100,0%**	**67 421**

Âge	Pourcentage	Nombre
24 ans et −	0,85%	578
25-29 ans	6,22%	4 191
30-34 ans	17,42%	11 744
35-39 ans	29,61%	19 968
40-44 ans	21,61%	14 576
45-49 ans	11,84%	7 982
50-54 ans	7,60%	5 108
55-59 ans	3,46%	2 337
60-64 ans	1,32%	889
65 ans et +	0,07%	48
Ensemble	**100,0%**	**67 421**

Scolarité	Pourcentage	Nombre
14 ans & −	21,11%	14 236
15 ans	12,48%	8 416
16 ans	20,00%	13 485
17 ans	22,36%	15 082
18 ans	13,04%	8 795
19 ans & +	11,00%	7 407
Ensemble	**100,00%**	**67 421**

Expérience	Pourcentage	Nombre
0 à 4 ans	4,66%	3 137
5-9 ans	11,94%	8 047
10-14 ans	19,60%	13 204
15-19 ans	28,33%	19 103
20-24 ans	19,53%	13 174
25-29 ans	9,90%	6 670
30-34 ans	4,57%	3 087
35 ans et +	1,48%	999
Ensemble	**100,00%**	**67 421**

Profil moyen	
Âge moyen:	39,84 ans
Scolarité moyenne:	16,27 ans
Expérience moyenne:	17,29 ans

Source: *La condition enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation (Fichier Percos-MÉQ), Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1984, p. 11.

7% ont moins de 30 ans

La moyenne d'âge des enseignants augmente pratiquement d'un an chaque année. Plus précisément, de 1976 à 1984, la moyenne a augmenté de six ans en huit ans. C'est bien simple, les enseignants, comme le reste du monde, vieillissent chaque année. Comme il y a très peu de roulement dans le métier, la moyenne suit la progression des années.

Pas assez de sang neuf

La transfusion de sang neuf se fait vraiment au compte-gouttes chez les enseignants. En 1983-1984, on comptait 85 nouveaux venus (gens de 25 ans et moins, sans aucune expérience sur le marché du travail et qu'on présume frais émoulus de l'université) chez les enseignants à temps complet. En 1984-1985, la moisson des recrues était un peu plus forte avec 121 nouveaux arrivants. Un apport de 85 et de 121 nouveaux, à un corps enseignant de quelque 65 000, c'est loin de 1% de renouvellement. À toutes fins utiles, c'est la stagnation.

En toute justice, il faut cependant ajouter les quelques centaines de jeunes enseignants qui entrent dans le métier par la porte arrière du temps partiel, de la suppléance et du travail occasionnel.

Mais la réalité reste inquiétante: seulement 7% des enseignants québécois ont moins de trente ans, alors que plus de 13% ont plus de 50 ans. Comme ailleurs dans la société, ce sont les 35-45 ans qui occupent le terrain avec plus de 50% des effectifs.

Avant de lancer la pierre à ses enseignants, la société québécoise doit cependant tenir compte du contexte général. Ce n'est pas seulement dans l'enseigement mais partout que les jeunes se butent aux portes d'un marché fermé à double tour. Les journalistes, par exemple, savent fort bien que la moyenne d'âge de nos salles de rédaction dépasse celle des enseignants. À mon journal, les moins de 30 ans se comptent sur les

doigts d'une seule main. La même constatation vaut pour tous les secteurs d'activité de notre société.

Le problème est réel, mais l'école n'a pas à porter la responsabilité d'une structure économique qui procure maintenant de l'emploi à quatre personnes sur cinq, en attendant que ce soit trois sur cinq. L'école est ici le miroir fidèle de la société qui n'aime pas l'image reflétée par le corps enseignant.

Il y a 25 ans, la croissance démographique et la prospérité économique ont ouvert dans l'éducation un grand marché qui s'est refermé avec la chute de la natalité et la crise économique.

Essoufflés et démotivés

Notre enseignant moyen est dans le métier depuis 18 ans et y restera encore 17 ans. Il ne faut donc pas attendre de grand changement au cours des prochaines années, à moins d'un nouveau «boom» économique et (ou) démographique difficile à prévoir.

Il y a toutefois l'autre côté de la médaille. En vieillissant, les enseignants se sont instruits et ont pris de l'expérience. Le niveau moyen de scolarité était de 13 ans, il y a une quinzaine d'années; il est maintenant de 16,3 ans, à peu près l'équivalent d'un baccalauréat universitaire. Comme le souligne le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, nos enseignants sont donc «à l'âge de la maturité et d'une grande efficacité professionnelle».

Les travailleurs et travailleuses de l'éducation

Mais ces enseignants ont-ils encore le goût du métier, le goût de se retrouver avec une jeunesse porteuse d'une nouvelle culture et de nouvelles valeurs?

Sont-ils intéressés à la pédagogie? Les discours des leaders syndicaux nous ont habitués, durant près de deux décennies, à un genre de préoccupation chevauchant la barricade et le portefeuille, mais ignorant

carrément la pédagogie. Dans le jargon syndical, les enseignants et enseignantes sont devenus des «travailleurs et travailleuses de l'éducation». La CEQ a même coupé ses liens (et son soutien financier) avec les associations professionnelles mises sur pied par les enseignants pour améliorer la qualité de leur enseignement.

Congés de maladie en montée spectaculaire, congés sans solde à la hausse, «burn-out» et dépression... Essoufflés et démotivés, les enseignants seraient au creux de la vague.

Le tableau peint par le Conseil supérieur est un peu moins sombre. Et mon ami Siméon, qui enseignait avec moi à Buffalo et qui enseigne toujours au secondaire à Pierrefonds, m'a vite remis les pieds sur terre. «Un autre qui va écrire sur nous autres. Es-tu allé dans une école dernièrement?»

Je n'avais plus le choix, il fallait aller voir des enseignants en chair et en os, pas ceux des statistiques, mais ceux qui enseignent dans les écoles. Mais qui voir? Lesquels des 65 000 pouvaient nous donner l'heure juste?

Des enseignants en chair et en os

Ma collègue de Radio-Canada, Gisèle Lalande, avait fait une expérience rare dans notre métier de l'instantanéité. Après avoir rencontré cinq enseignants de la polyvalente Anjou, en banlieue Est de Montréal, à l'heure de l'imposition du décret en 1983, elle était retournée les rencontrer avec son magnétophone un an plus tard. Le résultat fut impressionnant. Le ton des émissions m'avait particulièrement frappé. Malgré la frustration et une certaine rage engendrées par les coupures de salaire, ces hommes et ces femmes ne parlaient pas le langage habituel des négociations. Ils faisaient état d'une grande humiliation subie aux mains de ceux qui dépréciaient leur métier. Ils causaient de l'école et de leurs élèves, des difficultés et des joies de leur métier. Rien de rose ni de fleur bleue, mais une certaine passion enracinée.

Avec Gisèle Lalande et Claude Tourigny, qui a effectué une bonne partie de la recherche pour ce volume, j'ai rencontré ces cinq enseignants. L'une, Édith Simard-Ménard (professeur d'économie familiale), a quitté l'enseignement l'an dernier mais pourrait bien y revenir l'an prochain. Deux, Jocelyne Bélanger (professeur en informatique) et Fernand Ouellet (professeur d'histoire), enseignent toujours à la polyvalente d'Anjou. Louise Berthiaume œuvre toujours dans l'éducation aux adultes, mais maintenant à Joliette. Pierre Larocque travaille avec des adolescents en difficulté d'apprentissage à l'école des métiers de Montréal. Comme groupe, ils se rapprochent du profil général des enseignants: autour de 41 ans, des enfants à l'école, 16 à 17 ans de scolarité et autant d'années d'expérience.

La rencontre a eu lieu en plein terrain, dans la salle de classe de Fernand Ouellet, professeur d'histoire à la polyvalente Anjou, en fin d'après-midi du mardi 14 janvier. J'ai été fort impressionné de voir un dictionnaire, en excellent état, sur chacun des bureaux des étudiants. Au royaume de l'indiscipline des polyvalentes, c'est un exploit que ne peuvent revendiquer les salles de rédaction où j'ai travaillé.

La «table ronde» devait se terminer à 18 h 15, mais les enseignants ont insisté pour poursuivre jusqu'à 19 h. Trois heures pour parler de l'école leur paraissait peu. Il y a au moins cinq enseignants au Québec qui ont encore le goût de l'école. Voici quelques extraits de leurs témoignages.

Question: Quel serait le plus beau cadeau que pourraient vous offrir les états généraux?

Louise Berthiaume
(Elle enseigne les techniques de bureau
dans le secteur de l'éducation aux adultes.)

L'image réelle

Depuis 1983, on fait figure de voleurs, de profiteurs, d'anarchistes presque. Il est grand temps qu'on ramène notre image à des proportions beaucoup plus réelles. J'ai toujours pensé que je faisais bien mon travail. Peut-être qu'il y en a qui le font mal, mais cela ne me semblait pas pire qu'ailleurs (médecins, plombiers...). On parle toujours de nos 24 périodes d'enseignement et de nos deux mois de vacances. On ne parle jamais de ce que nous faisons avant et après ces périodes. Durant mes 14 années d'enseignement, j'ai toujours étudié six semaines durant nos fameuses vacances d'été. Ça me gêne d'avoir toujours à justifier mon salaire, que j'ai la conviction de mériter entièrement. J'aimerais donc que les états généraux mettent un terme à la campagne de dénigrement et nous amènent une valorisation du rôle d'enseignant. C'est ce que je désire le plus.

Pierre Larocque
(Il enseigne auprès de jeunes
en sérieuse difficulté d'apprentissage.)

La raison d'être

Le plus beau cadeau ce serait de retrouver la reconnaissance qu'on a perdue. J'aimerais que la société reconnaisse de nouveau l'importance de notre tâche. Nous ne travaillons pas sur des machines, mais sur des jeunes qui se développent dans une société où il n'y a plus de place pour eux. Actuellement, je travaille avec les plus «poqués», délinquants et débiles légers. Pour moi, ce sont les enfants du Bon Dieu. Ça me fait plaisir d'être là pour les aider, même si je ne suis pas sûr

de leur apprendre quelque chose. On sent actuellement chez les enseignants le désir de retrouver une raison d'être dans l'enseignement. Donner des cours c'est une chose, mais s'engager et aller plus loin, c'est autre chose. Si on retrouvait cette reconnaissance aux états généraux, ce serait déjà bien, — car pour le reste, je n'ai pas l'impression que ça va changer grand-chose...

Fernand Ouellet
(Il enseigne l'histoire à la polyvalente d'Anjou.)

Éviter le retour du balancier

La plus belle fille ne peut donner que ce qu'elle a. Il ne faut pas attendre de choses extraordinaires des états généraux. C'est important d'être conscient qu'il s'agit d'un regroupement d'organismes aux intérêts divergents qui vont essayer de tirer leur bout de la couverture. Si on pouvait au moins trouver un mécanisme durable de concertation ou une façon de se parler, ce serait un exploit. Il faut trouver des moyens peu coûteux de rendre l'enseignement efficace. On ne réglera rien en passant les bulldozers sur les polyvalentes. Il suffit de trouver un consensus sur un certain nombre de correctifs à apporter. Il faudrait aussi un consensus pour empêcher un retour du balancier. On a eu la vague des maoïstes, c'est aujourd'hui l'action catholique qui veut prendre l'école en otage. C'est pas mieux. Depuis quelques années, nous avons développé de nouveaux programmes et de nouveaux modes d'évaluation. Cela s'est fait de façon intelligente, malgré les décrets et les chicanes, et les états généraux doivent s'assurer qu'on ne désorganise pas encore une fois nos écoles.

Question: Nos écoles sont-elles meilleures ou pires que lors de votre arrivée dans l'enseignement? Quels sont les points forts et les points faibles de nos écoles? (Nos cinq interlocuteurs ont tous plus de quinze ans d'expérience.)

Édith Simard-Ménard

(Après 16 ans comme professeure en économie familiale, elle a quitté l'enseignement l'an dernier pour devenir agent immobilier, mais pourrait retourner à ses anciennes amours dès l'an prochain.)

Une vision désabusée

L'école est différente. Quand on est arrivé à l'enseignement, on était jeune. On avait de 18 à 20 ans et on écoutait la même musique que nos élèves. Maintenant, on a 20 ans de différence et on n'est plus capable de se contacter. On perçoit maintenant l'école comme des adultes, comme ceux qui disaient il y a 20 ans: «Qu'est-ce qu'ils apprennent à l'école? Où va-t-on aller avec ces enfants-là?»

Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais 18 périodes/semaine. Et après 20 ans de lutte, si je voulais faire un demi-temps, j'aurais 14 périodes/semaine. Alors que la société compte tant de chômeurs et tant de gens qui veulent travailler, je ne vois pas pourquoi ceux qui travaillent doivent travailler aussi fort pour gagner leur salaire. Et pourquoi on empêche ainsi l'arrivée de sang neuf dont nous avons tant besoin.

Si l'école sert surtout à former des chômeurs, je ne vois pas tellement ce que nous avons accompli depuis 25 ans, je ne vois pas comment l'école est mieux qu'avant. Mais finalement, peut-être que l'école est faite pour cela: garder les enfants plus longtemps pour qu'ils ne deviennent pas chômeurs trop vite. Une autre chose qui a changé, c'est le statut des professeurs. Avant nous étions respectés, maintenant on est écrasés. Auparavant, ce que le prof disait c'était la vérité de

l'évangile. Maintenant tu appelles des parents et tu te fais répondre: «Mon Christ d'enfant y est à l'école, c'est pas mon problème... Tant qu'y est à l'école, c'est le tien.»

Jocelyne Bélanger
(Elle enseigne l'informatique, mais a surtout enseigné les mathématiques durant une carrière déjà longue de 25 ans.)

Comme milieu de vie, de développement personnel, l'école est beaucoup plus profitable à l'étudiant que celle dans laquelle j'ai commencé à enseigner en 1961. Le moule était alors assez rigoureux et plutôt uniforme tant au niveau intellectuel que religieux. Il fallait être marginal pour exprimer un peu d'autonomie. De plus, les enseignants sont en général fort compétents dans leur matière et généralement dévoués à leur travail.

Décalage entre les systèmes de valeurs

Le point faible de nos écoles, c'est l'absence d'un système cohérent de valeurs. Il y a un décalage entre les valeurs des jeunes et celles que nous voulons leur inculquer. Et le décalage est encore plus grand avec les valeurs des parents et celles qu'ils voudraient qu'on inculque à leurs enfants. Les parents ont souvent démissionné et ils voudraient qu'on prenne la relève et qu'on élève leurs enfants pour eux. On pourrait aussi parler du goût du travail bien fait. Si je pousse mes étudiants, ils me disent d'arrêter de les talonner et de leur dire qu'ils sont capables d'avoir 85 % et 90 % au lieu de se contenter de 65 % et 70 %. Les valeurs qu'ils privilégient sont les loisirs et non le labeur. Il y a aussi une certaine valorisation de la brutalité et de la force physique. Par exemple, mon neveu a pour idole un groupe de musiciens qui assassinent régulièrement des ani-

maux sur scène. Ce ne sont pas mes valeurs et j'arrive mal à comprendre les leurs.

Un mot enfin du nivellement de tout le monde dans l'éducation. En voulant mettre tout le monde sur le même pied, on a carrément abandonné les enfants des deux extrêmes. L'enfant fort ne reçoit aucun défi et s'encrasse; l'enfant faible est écrasé et se décourage. L'abolition des voies (fort, régulier, faible) a été demandée par le syndicalisme au nom de l'égalitarisme et du socialisme. Il ne fallait pas créer d'élites et perpétuer les classes sociales. Mais on commence à en revenir.

Fernand Ouellet

Pluralisme

La force de l'école d'aujourd'hui, c'est son pluralisme, son ouverture à tous. Mais c'est aussi sa faiblesse. Pour donner un exemple, dans notre école (polyvalente Anjou), si une bagarre éclate entre un Blanc et un Noir, ça devient du racisme. Il y a 15 ans, deux Blancs faisaient la même chose et c'était des problèmes d'adolescents: aujourd'hui, c'est devenu du racisme et ça fait les manchettes à la radio et dans les journaux. En se démocratisant, l'école a aussi attrapé toutes sortes de rôles qui n'étaient pas les siens: garderies, salles d'attente avant le marché du travail, responsable du manque de travail dans la société... Maintenant, s'il y a plus d'accidents d'autobus d'écoliers, on va dire à l'école de donner des cours de sécurité routière. Et on va lui dire en même temps qu'elle est là pour apprendre à lire et à écrire, comme les écoles de rang de nos grands parents. L'école est souvent tiraillée entre ces mandats contradictoires.

Pierre Larocque

De polyvalente à grosse école

Une grande faiblesse de nos écoles, c'est la polyvalence. Quand on a créé nos polyvalentes, on partait d'écoles secondaires où l'on ne montrait pas de métiers aux jeunes. Mais on est revenu au point de départ. Actuellement, on ferme des ateliers continuellement. Ici à la polyvalente, on vient de fermer les ateliers d'électro, d'imprimerie et de secrétariat. C'est malheureux, mais on devient graduellement une grosse école secondaire avec certains métiers pour sauver l'image des polyvalentes. Et pourtant, on fait face à divers types d'intelligence. Si un élève est meilleur dans un métier, pourquoi le forcer à faire seulement des matières intellectuelles et en faire un décrocheur?

Louise Berthiaume

Manque de planification

Un point faible de nos écoles, c'est le manque de planification à long terme. On est toujours remis en question d'une année à l'autre. Il n'y a pas de projet d'école de longue durée, projet qui impliquerait tout le monde et nous donnerait l'assurance que ça va continuer l'année suivante. Par exemple, tout le monde se lamente à propos de la faiblesse de nos étudiants dans l'écriture du français. Pourquoi une école ne se fixerait pas une échéance — disons trois ans — pour valoriser le français écrit? Tout le monde pourrait être dans le coup, pas seulement les professeurs de français. Il faudrait tenir le coup et ne pas changer d'idée et de projet au bout de six mois parce qu'un autre expert annonce que maintenant c'est l'informatique ou n'importe quoi d'autre.

Question: On dit que le manque d'évaluation constitue un des problèmes les plus graves de l'école actuelle. Êtes-vous d'accord? Comment faire mieux? Faut-il aussi évaluer les enseignants?

Jocelyne Bélanger

L'affaire de tous

C'est vrai. Par exemple, le français écrit est très pauvre. Il y a moyen de faire mieux, mais ce n'est pas la responsabilité unique du professeur de français. Combien de fois je me fais dire par mes élèves: «Vous n'êtes pas professeur de français, vous». Ça fait rien, je continue à corriger les fautes de français. Pour évaluer, il faut se fixer des objectifs clairs et cohérents et ne pas changer d'idée tous les mois. Évaluer, c'est pas seulement donner ou refuser 60%. Et ça vaut pour les professeurs autant que pour les élèves. Il y a beaucoup de gens dans l'enseignement qu'on n'a jamais eu le courage d'évaluer et par conséquent d'aider.

Fernand Ouellet

Évaluer tout le monde

Évaluer, c'est mesurer l'atteinte de l'objectif fixé. C'est cela que visent les nouveaux programmes établis depuis trois ans. Ce n'est pas seulement de dire premier ou dernier, 50% ou 80%, mais c'est identifier les faiblesses et formuler les correctifs à apporter. Si on arrive à mettre ça en pratique, on va sauver l'école et l'éducation. Le seul problème est de savoir quel objectif on veut atteindre. Si on continue à donner toutes sortes de mandats à l'école, comment évaluer sa performance? Il faudrait aussi appliquer ce principe de l'évaluation au personnel (professeur, cadre, direction). On ferait ainsi un bon époussetage qui ferait du

bien à l'école. Le danger, souvent décrié par les syndicats, c'est de court-circuiter le cheminement de l'évaluation, de ne pas indiquer les objectifs qu'il faut atteindre sous peine d'être remercié de ses services. Parfois je me demande si la sécurité d'emploi ne se revire pas contre nous à la limite.

Édith Simard-Ménard

D'une matière à l'autre

Je suis réticente à l'évaluation des professeurs. On nous a «bumpés», envoyés d'une matière à l'autre. Moi, c'est un professeur de mathématiques qui m'a remplacée en économie familiale. Et maintenant, on va l'évaluer dans une matière qui n'est pas la sienne, pour laquelle il n'a pas d'expérience ni de formation particulière. On nous avait pourtant dit et redit de retourner à l'université, de nous spécialiser dans nos matières. Et maintenant, on va nous évaluer dans une autre matière.

«Je ne suis pas la Croix-Rouge»

En terminant ce chapitre sur les enseignants, je ne peux m'empêcher de rapporter quelques échos d'une rencontre avec deux syndicalistes purs et durs. Cet échange devait être «off-the-record», le jargon journalistique pour indiquer que les propos ne seront pas rapportés ou attribués spécifiquement.

Appelons-les donc Louis et Louise. Ils frôlent tous deux le cap de la quarantaine, ont tous deux enseigné (la musique et le français) et milité activement dans le syndicalisme enseignant depuis une quinzaine d'an-

nées. L'un a déjà été permanent de son syndicat et l'autre l'est actuellement.

Louise est encore convaincue mais un peu fatiguée. Elle cherche péniblement à renouveler le syndicalisme enseignant, qu'elle voit toujours comme le meilleur outil pour améliorer les écoles. Voici quelques extraits de ses propos.

Enseignants heureux, enseignant de qualité

> On ne peut dissocier la condition des enseignants et la qualité de l'éducation. Des enseignants heureux et bien traités, c'est le meilleur gage d'un enseignement de qualité. Le bien-être de l'enfant passe par celui de son professeur. Je crois encore que cela est vrai, c'est le fondement de mon engagement syndical.
>
> On a trop insisté sur l'aspect quantitatif et il s'est développé une certaine mesquinerie dans le minutage de tout. Mais il ne faut pas isoler les syndicats d'enseignants dans le manque de souci pédagogique. Les visées politiques des commissaires, des directeurs d'école et des ministres de l'Éducation étaient aussi bien loin de la pédagogie.
>
> Nous avons changé nous aussi. Les syndicats ont déjà saisi la nécessité de passer à la qualité de l'enseignement comme priorité de leur action. Il faudra aussi du sang neuf dans nos syndicats. L'espoir, selon moi, ce n'est pas les stratégies de raccolage d'offrir des primes d'assurance-auto à nos membres. C'est plutôt dans les comités (difficulté d'apprentissage, condition féminine, enseignement professionnel) qu'il faut voir l'embryon du renouveau de nos syndicats.
>
> De l'âge d'or de l'enseignant, nous sommes passés à la grisaille. Les gens ont vieilli et sont fatigués. Ils se sentent moins valorisés. Il est urgent de retrouver un climat propice à l'engagement, à l'enthousiasme. Il faut réveiller l'esprit qui nous animait au début des années 70.

Parce qu'il est un homme peut-être ou tout simplement parce qu'il est différent, Louis est sorti plus désabusé des quinze dernières années de lutte syndicale des enseignants.

Seul maître dans sa classe

Il me reste une quinzaine d'années de travail et je vais les prendre pour moi. Il y a au moins une chose qu'on a obtenue: une fois la porte de la classe fermée, ils peuvent dire et faire ce qu'ils veulent, on a la paix. Ils ont toutes les misères du monde à contrôler nos présences en classe, comment pourraient-ils évaluer notre enseignement?

L'école est trop axée sur les matières académiques. Il faudrait aussi rencontrer les étudiants autrement. Par exemple, j'aimerais bien partager avec les jeunes ma passion pour la philatélie. Pas question cependant de rester après 16h30, je ne suis pas la Croix-Rouge.

Ce dur de dur désabusé compte ses minutes, profite des périodes de lecture des étudiants pour faire ses corrections, ne croit plus ni en la bureaucratie gouvernementale ni en celle des syndicats. Et pourtant, quand on lui demande quel serait le plus beau cadeau des états généraux aux enseignants, Louis répond spontanément: «Il va falloir un nouveau projet.»

6

L'école des critiques

Walter Lippmann a déjà dit que le seul pouvoir réel de la presse, c'était de dresser l'«agenda» de la société. Si le célèbre journaliste américain avait raison, l'ordre du jour des états généraux sur la qualité de l'éducation sera chargé et alarmiste. Un ordre du jour qui ne manquera pas d'alimenter le débat, non seulement ce printemps au Palais des congrès de Montréal, mais pendant quelques années dans l'ensemble du Québec.

Un survol des coupures de presse des dernières années laisse en effet présager que l'école craque de partout, qu'elle est en crise et même aux prises avec un cancer généralisé. Longtemps otage des combats politiques, l'école n'a été libérée que pour passer sous le bistouri de la critique.

Les élèves ne savent plus écrire le français et ils ne veulent ou ne peuvent apprendre l'anglais. Écartelés entre une douzaine de matières et autant de professeurs, les adolescents sont perdus dans les polyvalentes. Le Québec accuse un retard dans l'apprentissage

des sciences. On ne fait plus d'évaluation et la démocratisation de l'école a entraîné un nivellement vers le bas. On manque de manuels et les enseignants sont fatigués et démobilisés.

Noires visions

Voici un échantillon de ce que les manchettes de nos médias nous disent de l'école.

- **Quatre détonateurs de dynamite à l'école primaire Algonquin**
  (*La Presse*, 29 mars 1984)

- **Le Conseil supérieur de l'éducation constate: «L'excellence est en perte de vitesse»**
  (*Le Devoir*, 12 juin 1984)

- **Provocants, les jeunes n'ont plus le respect de l'autorité**
  (*Le Soleil*, 14 avril 1984)

- **Le spécialiste du primaire: de mal en pis**
  (*Le Soleil*, 27 mars 1984)

- **Encore plus d'échecs dans les écoles élémentaires**
  (*Le Soleil*, 1er août 1984)

- **Enseignement des sciences au primaire et au secondaire**
  Le retard du Québec est presque impossible à rattraper
  (*La Presse*, 13 octobre 1984)

- **Participants à un colloque unanimes**
  «L'école secondaire est vraiment malade»
  (*Le Soleil*, 18 octobre 1984)

- **Stress, burn-out et... abris fiscaux**
  Les enseignants montréalais et leurs préoccupations
  (*Le Devoir*, 16 novembre 1984)

- **Résultats d'une étude au secondaire**
  L'élève maîtrise mal le français de base
  (*Le Soleil*, 30 décembre 1984)

- **Piètre qualité du français au secondaire**
  (*Le Soleil*, 28 mars 1985)

- **L'anglais au secondaire: un sabotage réglementé**
  (*Le Devoir*, 28 mai 1985)

- **Les professeurs inquiets**
  Les élèves boudent la géographie
  (*Le Soleil*, 15 mai 1985)

- **Les futurs enseignants font beaucoup de fautes**
  (*La Presse*, 14 septembre 1985)

- **Huit mauvaises notes à notre système scolaire**
  (*La Presse Plus*, 14 septembre 1985)

- **Le programme de mathématiques le plus faible au pays**
  (*La Presse Plus*, 14 septembre1985)

- **Pourquoi nos enfants n'apprennent rien**
  «Au Québec on peut obtenir un diplôme d'enseignant sans savoir lire ni écrire...»
  (*L'Actualité*, septembre 1985)

Si cette brochette de titres alarmants ne vous suffit pas, voici deux extraits d'articles parus dans nos deux plus importants magazines d'information générale, *Châtelaine* et *L'Actualité*, où résonne avec une violence particulière le tocsin apocalyptique de la faillite de nos écoles.

Faillite et désastre?

• La «pifométrie» règne en maître, selon Gérard Éthier, professeur à l'école nationale d'administration publique. «Aucune entreprise privée ne survivrait plus de 15 jours dans de telles conditions, dit-il. J'ai vécu en Alberta et en Ontario, je connais bien le système américain: de l'évaluation, il s'en fait partout! Nous sommes les seuls à avancer dans le noir. Comment prétendre se soucier de la qualité de l'enseignement, si on n'a pas le courage de l'évaluer.

(*L'Actualité*, septembre 1985, p. 38)

• Le constat d'échec est cuisant, les statistiques dérangeantes. 122 000 jeunes décrocheurs, soit 10% des 15-24 ans. Des pelletées d'analphabètes, le fond de culotte usé par dix années de bancs d'école. Des performances désastreuses en mathématiques, en sciences, en français... La dernière enquête sur le français écrit, menée il y a moins de deux ans, confime les craintes des parents: les écoliers du secondaire font, en moyenne, 48 fautes par texte, environ deux fautes par phrase!

• La violence à l'école, dans les polyvalentes surtout, n'est plus un mythe. Les enseignants se transforment en gendarmes et, pour les appuyer, on engage des agents de sécurité.

(*Châtelaine*, janvier 1986, p. 21)

Non seulement nos écoles constituent un désastre national, mais nous sommes les seuls au monde à éprouver ce genre de problème, les seuls à avancer dans le noir comme nous l'apprend le professeur Éthier en prenant soin de mettre de l'avant ses états de grand voyageur. «L'éducation pour sortir de la grande noirceur», titrait le 23 juin dernier le *Journal de Montréal*.

Nous sommes donc revenus aux affres de la nuit duplessiste. Rapport Parent, réforme colossale, injection de capitaux... tout n'aura servi à rien. Il faut repartir à zéro et brûler ces écoles débilitantes et arriérées. On peut même sauver du temps et reprendre les discours incendiaires du début des années 60 pour faire le grand ménage qui s'impose.

Tuer les messagers...

À moins de tuer les messagers qui nous apportent ces terribles nouvelles sur nos écoles. Mais peut-être que les messagers se trompent d'époque. Peu habitués à parler de l'école, n'ont-ils pas eu recours au seul langage connu dans le monde scolaire: le refrain des grandes réformes et des grands affrontements.

Regardons les messages de plus près. *Châtelaine* nous apprend la terrible nouvelle: 10 % des 15-24 ans sont des décrocheurs. Mais depuis quand les gens de 22, 23 et 24 ans qui ne sont pas sur les bancs d'école sont-ils décrocheurs? Je croyais que c'était des travailleurs. Heureusement que le magazine n'a pas fait le procès scolaire de la génération précédente: il y avait sans aucun doute plus de 50 % des Québécois de 23 ans qui n'étaient plus à l'école. Il s'agit donc d'une génération de décrocheurs. On l'apprendra sans doute bientôt dans un autre article-choc sur l'histoire de l'éducation au Québec.

Ici et ailleurs

L'Actualité donne la parole au savant professeur Éthier pour nous annoncer qu'il se fait de l'évaluation partout sauf au Québec, que «nous sommes les seuls à marcher dans le noir». C'est déprimant mais il vaut mieux le savoir car la vérité a ses droits. Contrairement au Québec, l'école se porte bien au Canada, en URSS, au Japon, en France et aux États-Unis.

Et pourtant...

Et pourtant les enseignants et directeurs d'école de la commission scolaire Jérôme-Le Royer, dans l'Est de Montréal, ont consacré toutes les journées pédagogiques l'an dernier à apprivoiser et maîtriser le nouveau mode d'évaluation prévu dans le régime pédagogique. Ils sont emballés par les résultats encourageants. Ils doivent bien se demander de quelles écoles parle le savant professeur Éthier de *L'Actualité*.

Et pourtant, le 12 novembre dernier, le correspondant du New York Times à Moscou faisait état d'un vaste mouvement pour augmenter la productivité de l'école soviétique, pour promouvoir l'évaluation et l'excellence, notamment chez les enseignants.

Et pourtant, lors de la récente série télévisée «Le Défi mondial», on pouvait entendre des Japonais s'inquiéter de ce que leurs «enfants savent tout mais ne comprennent rien».

Et pourtant, depuis deux ans, le ministre français de l'Éducation, Jean-Pierre Chevènement, fait la manchette avec ses discours sur la nécessité d'un retour aux dictées et aux devoirs pour vérifier l'acquisition des connaissances de base. «L'école n'est pas faite pour rendre les gens heureux mais pour apprendre aux enfants à lire, à écrire et à compter.» «C'est bien beau d'apprendre à apprendre, mais le meilleur moyen de le faire c'est encore d'apprendre des choses précises.» Voilà en substance le message de cet ancien enfant terrible du socialisme français. Sa campagne, ponctuée de violentes prises de becs avec les enseignants, est assez populaire pour que «Le livre de poche» ait regroupé, l'an dernier, les principales interventions du ministre de l'Éducation sous le titre *Apprendre pour entreprendre*. Et ce fut un succès de librairie.

Cri d'alarme américain

Et pourtant, un petit rapport d'une quarantaine de pages sur l'éducation nationale a secoué les assises de la nation américaine il y a deux ans. Remis en avril 1983 au président Reagan, qui a bien aimé le ton et le

message, le rapport de la National Commission on Excellence in Education (NCEE) s'intitulait: *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.*

C'était un cri d'alarme bien frappé et fort bien publicisé. Produit par des agents extérieurs au système d'éducation, le rapport est campé dans un ton nationaliste et patriotique qui donne souvent l'impression qu'on veut effacer l'humiliation du Vietnam et contrer l'invasion des voitures japonaises plus qu'améliorer l'école. L'éducation y est présentée comme «la force de la nation» et l'amélioration du système scolaire comme une «priorité nationale». Impossible de ne pas noter la parenté avec «le retour d'une Amérique forte» du président Reagan.

Le diagnostic y est clair et brutal: on est en train de former une génération d'Américains qui possédera moins de connaissances que la génération précédente. Les examens internationaux démontrent que les jeunes Américains ont reculé dans leur position au sein de 21 nations industrialisées.

Les causes sont aussi bien cernées: le laisser-faire, le manque d'effort et de discipline, le manque d'évaluation.

Les remèdes aussi: le retour aux matières de base («basics»), plus de travail scolaire (journée et année scolaire prolongées), plus d'études à la maison, plus d'évaluation, des examens plus exigeants...

Et le nouveau mot d'ordre: la recherche de l'excellence qui redonnera aux États-Unis la place de choix qui leur revient sur la planète.

Un nouveau courant

Excellence, évaluation, matières de base, discipline et effort. C'est le nouveau vocabulaire imposé de l'extérieur à l'école par le rapport *Nation at Risk*. Un vocabulaire qu'on retrouve maintenant chez nous, surtout chez les nouveaux critiques de l'école. Ce n'est pas à Québec ni à Montréal que fut lancé le projet des états généraux de l'éducation (objectif 100%, dit le programme) mais bien à Washington en avril 1983.

La réponse du néo-conservatisme

La réforme de l'éducation des années 60 et 70 fut le fait des libéraux et des progressistes. La critique de *Nation at Risk* est la réponse du néo-conservatisme. Chacun son tour, selon l'implacable loi du balancier.

Une réponse fort bien frappée et arrivant à point. Une réponse qui a su cristalliser le sentiment d'insécurité des parents, qui a su mettre un nom et un vocabulaire simple et précis sur la crise du système scolaire, qui a connu aux États-Unis des pointes plus menaçantes que chez nous. Les enseignantes violées par leurs étudiants et les combats raciaux à coups de chaînes n'avaient en effet rien pour rassurer sur l'état de santé des écoles.

Le tort des agents de la réforme de l'éducation ne fut pas d'intégrer l'apport des sciences humaines aux nouvelles connaissances sur l'enfant et sur ses mécanismes d'apprentissage. Le tort ne fut pas d'essayer d'intégrer la nouvelle réalité du monde moderne, de s'adapter à la mutation culturelle de la société. Le tort de la réforme fut souvent de faire le vide, de jeter le bébé avec l'eau du bain.

Chez nous, par exemple, on avait raison en 1960 de dire que la vocation religieuse et la foi ne suffisaient plus, que le fait d'être frère ou sœur diplômés du Saint-Esprit ne remplaçait pas la formation universitaire. Mais on a oublié certaines valeurs de l'ancien système:

l'engagement et le sens pédagogique profonds de certains des anciens maîtres, l'importance de l'encadrement et du suivi chez les adolescents, l'évaluation des connaissances acquises...

Comme le disait Guy Rocher, dix ans plus tard, la réforme de l'éducation du rapport Parent a embrassé un peu naïvement les valeurs dominantes de l'époque, sans tenir compte de la réalité complexe de l'école et de l'acte d'enseigner.

Les grands architectes de la réforme venaient de l'extérieur de l'école. Mais c'est encore la même chose aujourd'hui. Ce ne sont pas les pédagogues et les parents qui ont produit *Nation at Risk*. Ce qui n'enlève rien à la justesse de certaines critiques du rapport (retour aux matières fondamentales, évaluation, effort et excellence). Mais on risque de faire la même erreur qu'il y a vingt ans, si l'on plaque sur l'école le beau petit «kit idéologique» de *Nation at Risk*.

Le «kit idéologique»

Ce n'est pas parce que tout le monde récitera chaque matin le credo de l'excellence et de l'évaluation, qu'on réussira à assumer l'arrivée massive d'enfants des communautés culturelles dans les écoles françaises de Montréal. Ce n'est pas parce que le système se sera converti à la nouvelle idéologie dominante que l'école réussira à rester ouverte à tous, aux handicapés aussi bien qu'aux doués, aux bons enfants aussi bien qu'aux perturbés et à ceux qui sont sans cadre familial valable. Ce n'est pas parce que Québec, Montréal, *L'Actualité* ou le professeur Éthier feront briller la nouvelle lumière que les enseignants seront motivés à guider leurs élèves vers le savoir. Ce n'est pas parce qu'on leur fera faire plus de dictées et moins de classes vertes que les décrocheurs tomberont amoureux de l'école.

C'est bien de réclamer plus d'évaluation dans les écoles. Mais ce serait également souhaitable que les critiques prêchent par l'exemple. Qu'ils évaluent leur

propre diagnostic et tiennent compte de la réalité, quitte à perdre le «punch» de leur démarche manichéenne.

Ce n'est pas parce que le front nationaliste et le front social-démocrate sont actuellement déserts qu'il faut se mettre à brûler les écoles. Avant d'être un édifice et un enjeu entre adultes, l'école est le lieu où des enfants font l'apprentissage de la connaissance et de la vie.

Un peu comme la famille, l'école mérite notre attention. Mais elle mérite aussi un certain respect, de la part des enseignants en premier lieu, mais aussi de la société toute entière.

Ce n'est pas parce que les enseignants ont vidé les écoles, comme on ferme une usine, qu'il faut aujourd'hui s'amuser à faire des feux d'artifice avec l'éducation de nos enfants.

7

L'école de chacun

On pourrait passer des semaines et des mois à fouiller la masse impressionnante de documents sur l'éducation au Québec: enquêtes, avis, consultation, livres vert ou jaune ou blanc... Dans une des tours du «G», le monstre de béton où loge le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), juste derrière l'Assemblée nationale, des chambres entières ne suffisent plus à loger le corpus de nos projets de réforme et de contre-réforme de l'éducation. Heureusement, les banques de données informatisées sont moins encombrantes.

J'y ai passé une semaine en décembre dernier. J'en suis revenu avec les quelques tableaux statistiques qui apparaissent dans ce petit livre. Mais j'y ai aussi rencontré des professionnels du ministère, «ces terribles bureaucrates qui aimeraient pouvoir éliminer les enseignants et les élèves, les deux plus grands obstacles à un système scolaire efficace».

D'autres acteurs

Un peu comme chez les enseignants, les fonctionnaires en chair et en os ne correspondent cependant pas

toujours à l'image stéréotypée. Je m'étais pourtant bien promis de trouver des arguments irréfutables pour démontrer comment ces bureaucrates perdus dans leur tour d'ivoire sont coupés de la réalité de nos écoles.

Peine perdue, la plupart de mes interlocuteurs m'ont dépeint fidèlement la situation que j'ai retrouvée ensuite sur le terrain de l'école. Bien informés, plusieurs d'entres eux sont encore passionnés pour les écoles où ils ont d'ailleurs souvent enseigné eux-mêmes. Je voudrais remercier en particulier Jean Proulx, Jacques Babin et Michel Girard, qui n'ont rien ménagé pour me fournir les renseignements pertinents à mon projet.

J'y ai aussi rencontré quelques vrais beaux spécimens de la plus pure bureaucratie. Des gens qui ne répondent pas à vos questions mais vous renvoient à la «vraie question», celle pour laquelle ils ont une réponse toute faite dans leur tiroir de classeur.

Mais ces exceptions ont confirmé la règle de professionnels préoccupés du sort fait aux écoles, que fréquentent aussi leurs enfants. Comme les enseignants et le reste de la population, les fonctionnaires ont en effet eux aussi vieilli d'une vingtaine d'années depuis les beaux jours du grand dérangement scolaire des années 60.

De l'école aux écoles

Mais c'est Léo Laroche qui m'a le plus impressionné avec son «polaroid» des écoles. Spécialisé en administration scolaire, ce brave M. Laroche a développé un merveilleux système informatisé qui lui permet de dresser en quelques secondes (le temps de presser une ou deux touches de son clavier) le portrait de chacune des écoles du Québec.

Au «polaroid»

Hélas, je ne peux mettre de nom sur ces profils. Un code identifie l'école et M. Laroche refuse de m'en fournir la clef. Mais les écoles qui voudraient se servir

de cet instantané n'ont qu'à en faire la demande au ministère. Le profil existe pour chaque école et depuis plusieurs années.

On y retrouve actuellement une douzaine de variables: retard scolaire, nombre d'abandons, roulement du personnel, proportion d'allophones, pourcentage de diplômés, tranche d'élèves en difficulté d'apprentissage, profil économique du territoire couvert par l'école...

Avec cet instrument, il serait facile de comparer entre elles les écoles d'un même environnement socio-économique, les écoles d'une même commission scolaire ou même de comparer les diverses commissions scolaires... Il serait aussi facile de comparer l'évolution d'une école depuis 2, 5 ou 10 ans. Et l'on pourrait y ajouter d'autres variables pertinentes.

Et tout à coup une évidence, longtemps oubliée, refait surface. Peut-être que «l'école» n'existe pas et ne devrait pas exister. Peut-être va-t-il falloir arrêter de parler de l'école et préciser de quelle école on veut parler.

À l'heure du retour à l'évaluation et du nouveau cap sur l'excellence, à l'heure des états généraux, ne doit-on pas remettre à l'honneur cette réalité de la diversité des écoles. Ce qui fait souvent la force de l'école privée n'est pas tant la supériorité de ses enseignants ou de ses programmes, mais la spécificité bien définie de l'institution. Meilleure ou pas, on sait au moins à quoi s'en tenir quand on envoie son enfant à telle ou telle école privée.

Pourquoi n'en serait-il pas ainsi de l'école publique? Mais peut-être que la réalité a déjà atteint, en bien des cas, un objectif que les critiques et les planificateurs présenteront bientôt comme la nouvelle cible scolaire.

Discret comme un bon intendant, mais juste assez bavard pour m'indiquer de bonnes pistes, M. Laroche

ne me lance-t-il pas: «Quand les gens viennent de l'étranger pour s'enquérir de tel ou tel aspect de nos écoles, pensez-vous qu'on ne sait pas où les envoyer?»

Portraits d'écoles

Moins bien informé mais plus bavard que M. Laroche, je vous communique, à titre purement indicatif, quelques exemples d'écoles, qui n'ont pas attendu le sifflet national pour trouver leur propre réponse à certains problèmes scolaires.

Je ne vous parlerai même pas de certaines écoles carrément «alternatives» mises sur pied dans le secteur public. Des écoles comme Nouvelle Querbes (Outremont) et Jonathan (Saint-Laurent) de la commission scolaire Sainte-Croix. Des écoles comme Le Plateau (CÉCM) et FACE (CÉPEM) où l'apprentissage est enrobé dans un climat musical ou artistique.

Ces écoles représentent un acquis intéressant et stimulant pour l'ensemble du secteur public. Mais elles exigent un tel investissement de labeur et d'engagement, tant du personnel que des parents, qu'on ne peut espérer ce genre d'école pour l'ensemble du territoire.

On dit souvent que les jeunes francophones du Québec seront bientôt les seuls à ne pas être bilingues. Fondée ou pas, cette crainte amène de nombreux parents à chercher les cours d'été de toutes sortes pour s'assurer que leurs enfants apprennent l'anglais.

Au nord de Montréal, la commission scolaire des Mille-Îles a pris le taureau par les cornes. On a d'abord autorisé une, puis deux, puis dix, puis 29 écoles à plonger dans le «bain linguistique». Environ 50% de la clientèle scolaire francophone y a maintenant accès à une certaine immersion dans la langue seconde. On sait comment cette formule connaît de la vogue et du succès chez les anglophones du Québec et du Canada.

En sixième année du secondaire, on divise l'année en deux: un semestre se déroule entièrement en anglais et l'autre permet de compléter, en français, le curriculum normal de l'année. Le projet existe depuis une

dizaine d'années et s'étend progressivement à l'ensemble des écoles de la région. L'objectif est simple: que l'élève apprenne à comprendre l'anglais et à s'exprimer dans sa langue seconde. On estime que c'est un «must» en Amérique du Nord.

Au fil de mes lectures et de mes rencontres, j'ai aussi découvert quatre polyvalentes dignes de mention: Louis-Riel à Montréal, Georges-Vanier à Duvernay (Laval), Le Boisé à Victoriaville et Massey-Vanier à Cowansville.

Appartenance

• Depuis une dizaine d'années déjà, la polyvalente Louis-Riel fait route à part. Son directeur, Paul-Émile Robichaud, a même changé le nom de l'école. À cause de la mauvaise réputation de la «polyvalente» au Québec, c'est maintenant «l'école secondaire Louis-Riel». Beaucoup de dogmes scolaires y ont été profanés. On y a maintenu le système des voies (allégée-ordinaire-enrichie). «C'est de l'hypocrisie scolaire de faire le contraire», selon M. Robichaud. «Mammifères sociaux», les adolescents ont besoin de territoire et d'encadrement. À Louis-Riel, on a divisé l'école en quatre secteurs bien définis (secondaire I et II, sec. III, sec. IV et professionnel) et chaque étudiant appartient à un groupe identifié avec son titulaire propre. Fini le système de «cafétéria» et d'école à la carte. Il y a même un uniforme prescrit à Louis-Riel ou, mieux, certains uniformes proscrits: on peut se vêtir comme on veut, mais à la condition d'exclure les jeans et les chandails imprimés.

L'enseignement individualisé

• Depuis plus de dix ans aussi, la polyvalente Georges-Vanier de Duvernay, à Laval, démontre avec grand succès que ce n'était pas nécessaire de jeter le bébé avec l'eau du bain. On y pratique l'enseignement individualisé, inspiré de l'école active, on y prêche l'acquisition de l'autonomie et le respect du rythme de chaque élève, on n'y a pas renié le concept de «progrès continu»... Mais on ne croit pas au miracle avec ces

démarches pédagogiques. On entoure et encadre chaque étudiant. Chacun fait partie d'un groupe de 10 qui peut compter sur un professeur-conseiller, lequel rencontre ses «ouailles» chaque matin et les suit à travers les méandres de l'école secondaire. On y favorise aussi l'émulation: certains font leur secondaire en 4 ans, d'autres en 5 et d'autres en 6. Et les dépliants publicitaires vantent cette «école unique». «Le reproche qu'on peut nous faire, c'est que les élèves et les profs aiment trop Vanier», affirme le directeur, Jean-Pierre Desnoyers, avec le sérieux et l'enthousiasme d'un coach de hockey à la poursuite d'un championnat.

L'atelier de culture

• On déplore la perte de vitesse du secteur professionnel des polyvalentes et plusieurs y voient même un des plus sérieux échecs de la réforme proposée par le rapport Parent. La polyvalente Le Boisé, à Victoriaville, a fait les manchettes avec un projet de récupération des déchets qui a mobilisé toute la région des Bois-Francs. Mais on a peu parlé d'une révolution pédagogique tout aussi importante: l'atelier de culture. Au lieu de dévaloriser le professionnel, on y a transposé dans le domaine académique (celui des matières de base telles le français, l'histoire et les maths) le modèle d'apprentissage utilisé dans les ateliers de métier. On y apprend le français comme on apprend la plomberie et la soudure. Une douzaine d'enseignants œuvre depuis une dizaine d'années à ce projet qui donne déjà des résultats étonnants. Il faut entendre Normand Maurice, un des membres de l'équipe d'enseignants, parler de son projet d'atelier de culture. Si le professionnel se meurt, il pourrait revivre à Victoriaville.

La dernière chance des décrocheurs

• Tout le monde s'en inquiète, mais personne ne sait trop quoi faire pour sauver les décrocheurs, qui abandonnent l'école avant d'avoir acquis un bagage minimum pour faire face à la vie. À la polyvalente Massey-Vanier, à Cowansville, on n'a pas encore

trouvé la réponse universelle mais on s'est attaqué concrètement au problème. Mon collègue Pierre Foglia a consacré trois merveilleux articles, du 18 au 23 janvier 1986, au travail qu'y fait Stéphanne Bellegarde. On lui a confié le projet de «la dernière chance». Stéphanne est le répondant, l'adulte, le guide et le compagnon d'une vingtaine de jeunes décrocheurs qu'on essaie de réchapper. On n'a pas changé l'école, ni les cours, ni les programmes, mais on a fourni à ces jeunes un adulte avec qui ils peuvent être en contact réel et soutenu. C'est peut-être ça l'éducation.

Je plaide coupable à l'avance d'avoir oublié, faute de les connaître, des expériences tout aussi intéressantes qui se déroulent ailleurs. Il y a près de 3 000 écoles au Québec. Chacune a sans doute sa personnalité propre et plusieurs mériteraient de figurer au tableau de l'originalité et de l'innovation. Ce n'est pas le système qui va innover, mais les écoles qui le voudront bien.

Maria-Chapdelaine et les Newfies

Je vois tout de suite poindre l'objection. N'est-on pas en train de recréer le système élitiste d'autrefois où l'on retrouvera, même dans le secteur public, les bonnes écoles pour les riches des banlieues cossues et les mauvaises pour les pauvres des zones défavorisées?

Il y a tout d'abord une certaine hypocrisie, une nouvelle forme de nominalisme à prétendre que toutes les écoles sont semblables parce que l'on négocie la même convention collective pour tous les enseignants et parce que le même programme s'applique à tout le territoire. L'école n'est pas un marché d'alimentation, ni une succursale des Caisses populaires; chaque enfant y apporte son bagage familial et les avantages ou désavantages de son milieu. C'est mettre la charrue devant les bœufs et paralyser l'école que de lui demander de changer la société et d'instaurer un nouveau contrat social.

Mais l'école peut et doit contribuer à assurer un meilleur partage des chances et la plus grande redistribution possible de la richesse collective. C'est le fondement de l'universalité des programmes sociaux où le Québec et le Canada se distinguent nettement de nos voisins américains.

Le Québec possède deux puissants outils pour s'assurer que tous les petits Québécois et Québécoises aient accès à une école de qualité: le budget et les examens.

Un budget

Il faut résister à la tentation actuelle de redonner aux communautés locales la responsabilité de la taxation et des sommes mises à la disposition des écoles. Ce serait renier et détruire l'accessibilité et la démocratisation, principal acquis de la réforme de l'éducation au Québec.

Mais il faut permettre aux écoles de se distinguer, d'aspirer à l'excellence, qui n'est pas l'apanage des riches, dans l'éducation. Et le Québec est ici paradoxalement en avance sur le reste de l'Amérique du Nord, même si un certain masochisme nous fait dire à priori que nous accusons du retard, en éducation comme ailleurs.

Eh oui, nous avons des examens provinciaux qui permettent de mesurer et de comparer les résultats scolaires à l'échelle du Québec. C'est le ministre de l'Éducation qui décerne le diplôme d'études secondaires. Vous ne le croirez pas, mais je vous le dis quand même: il s'agit d'un acquis particulier du Québec et de Terre-Neuve.

Des examens

Dans les réunions pancanadiennes ou nord-américaines, les représentants québécois du monde scolaire n'avaient en effet même pas le loisir de rire des «Newfies» avec tout le monde. Partout au Canada et aux États-Unis, on ne retrouvait en effet aucun examen uniforme à l'échelle de la province ou de l'état. Partout sauf au Québec et à Terre-Neuve. Et on ne se

gênait pas pour dire que seuls les habitants du pays de Maria-Chapdelaine (où rien ne change) et les Newfies pouvaient maintenir ces pratiques d'un autre âge.

Mais voilà que les choses se sont mises à changer. Ce qui était arriéré hier est devenu avant-gardiste. Sous la pression des parents, l'Alberta a remis au programme les examens provinciaux. La Colombie-Britannique a suivi et le Nouveau-Brunswick s'apprête à emboîter le pas. Avant sa défaite en 1985, le gouvernement conservateur de l'Ontario voulait faire de même. Aux États-Unis, plusieurs états (notamment la Floride, la Californie et le Texas) viennent d'instaurer le régime des examens de l'État pour tout leur territoire.

Dommage que nous ayons abandonné nos célèbres inspecteurs d'école. Je suis certain que toute l'Amérique du Nord, toutes voiles sur l'évaluation, nous envierait et nous imiterait.

Toujours est-il que nous avons acquis une expérience et une expertise dans la préparation et l'application d'examens uniformes pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Il faut s'en servir et aussi améliorer ce précieux instrument.

Il est surprenant, par exemple, d'apprendre qu'en français les examens du Québec portent sur la compréhension des textes, mais laissent aux commissions scolaires le soin de vérifier la qualité de l'écriture, ce qui veut dire qu'on peut faire quatre ou cinq fautes d'orthographe ou de grammaire par paragraphe et obtenir son diplôme.

On vient justement d'annoncer que, pour la première fois cette année, les finissants du secondaire devront subir un examen de français écrit. Le programme est encore expérimental et la réussite de cet examen ne deviendra obligatoire, pour l'obtention du diplôme, qu'en 1989. Il faut se réjouir des deux gestes: l'arrivée d'un examen de qualité de l'écriture et le temps pour les écoles de s'y adapter.

Mesurer l'évolution

Il faut aussi souligner que le Québec ne dispose pas d'instrument lui permettant de mesurer l'évolution de la situation d'apprentissage dans ses écoles. (C'est ce qu'on appelle un mécanisme d'évaluation longitudinale.) Ici, nous sommes carrément en arrière. Il existe en effet aux États-Unis, depuis une quinzaine d'années, le «National Assessment of Educational Process» qui permet de mesurer les progrès ou les reculs du système scolaire.

Comment, par exemple, mesurer l'amélioration ou la détérioration du français écrit, si on ne possède pas de mesure dans le temps? Comment comparer, si l'on ne dispose pas d'évaluation fiable permettant de mettre en relief les résultats d'une année par rapport à ceux obtenus deux ou cinq ans plus tôt?

Il faut aussi déplorer l'absence de comparaison avec ce qui se fait ailleurs au Canada et dans le reste du monde. C'est surtout le constat de la moins bonne performance des jeunes Américains aux tests internationaux qui a provoqué la réaction du rapport *Nation at Risk*.

La remarquable initiative de mon collègue André Noël, chroniqueur à l'éducation au quotidien *La Presse*, pourrait servir, ici, de point de départ. (Comme je l'indiquais plus haut, André Noël a effectué des tests au Québec et en Europe francophone pour situer nos étudiants dans un continuum international.)

Quoi qu'il en soit, faute de tels instruments de mesure, on se rabat sur les impressions de tout un chacun.

On peut donc exiger davantage d'évaluation dans nos écoles, notamment pour ce qui a trait à l'écriture de la langue maternelle. Mais il faut faire preuve d'autant de rigueur dans notre évaluation des écoles qu'on en exige d'elles dans leur évaluation de nos étudiants.

Des lamentations à la résistance

C'est Québec qui distribue les fonds et c'est Québec qui sanctionne par ses examens et son diplôme le produit des écoles.

Mais ce sont les écoles qui dispensent l'enseignement, qui mettent en contact les élèves avec les professeurs. C'est dans «son» école que l'enfant acquiert ou n'acquiert pas le goût de la connaissance et le savoir.

Entre ces deux extrêmes, il y a tout un système. Attaqués de l'extérieur, sommés de rendre des comptes, les agents du monde de l'éducation ont décidé de se regrouper, notamment dans le cadre des états généraux. Ils ont choisi de faire front commun pour sauver la maison et freiner la vague de coupures budgétaires des dernières années.

«Enseigner, c'est résister»

Enseigner, c'est résister, proclamait le titre d'un ouvrage de l'américain Postnam, publié il y a une dizaine d'années. Quel beau slogan pour les états généraux sur la qualité de l'éducation.

Il est important que l'école résiste à la vague néo-conservatrice qui veut lui faire porter la responsabilité de l'insécurité d'une société toute entière. Il est important que l'école résiste aux corps étrangers qui veulent l'utiliser à des fins qui n'ont rien à voir avec le bien-être des enfants. Il est important que l'école résiste aux illuminés qui oublient les enfants et les enseignants dans leur projet de refaire le monde.

On a, hélas, souvent l'impression que les agents du monde scolaire confondent facilement résistance et lamentations. On a aussi souvent eu la conviction que c'était à l'école, et non au monde extérieur, que résistaient les composantes du système scolaire. Que les enseignants se lamentent sur leur charge de travail! Que les directeurs d'écoles se lamentent sur le peu de collaboration des enseignants! Que les commissaires se

lamentent sur leur manque de ressources financières! Ils en ont sans doute le droit, mais il ne faudrait pas nous dire qu'ils le font au nom de l'école.

Pour résister, l'école doit d'abord solidifier ses assises et se corriger de l'intérieur à partir des critiques fondées qui fusent de toute part. Il n'est même pas nécessaire de lire les journaux et les magazines pour connaître les nombreux défis présentés à l'école du Québec en cette fin du XX[e] siècle. Le programme des états généraux contenait une liste exhaustive des problèmes les plus urgents. Les 51 thèmes des ateliers du grand ralliement du Palais des congrès faisaient amplement le tour de la question.

Si l'on veut réduire un peu la liste, on peut relire l'excellent reportage de mon collègue André Noël (*La Presse Plus*, le 14 septembre 1985).

Mauvaises notes

S'appuyant sur de nombreux témoignages, le journaliste y décerne huit mauvaises notes (ou huit points à travailler, précise-t-il plus tard) à notre système scolaire:

— le manque dramatique d'évaluation

— la perte de la dimension «labeur» dans une démarche pédagogique trop axée sur le «bonheur»

— l'éparpillement actuel qui noie l'essentiel (matières de base) dans l'accessoire

— la surspécialisation qui empêche le contact continu des enfants avec un éducateur

— le minutage industriel qui a vicié le climat de travail dans les écoles

— le vieillissement du personnel enseignant

— le manque de matériel didactique (particulièrement de manuel pour chaque élève et chaque matière)

— la lourdeur administrative qui empêche de s'adapter aux besoins de la clientèle.

Grands défis

Pour ma part, je réduirais encore la liste. Tout se tient, bien sûr, mais il me semble que l'école doit rencontrer en priorité trois grands défis:

• Trouver les moyens de rester ouverte à tous, des doués aux handicapés, des francophones ou anglophones de vieille souche aux Néo-Québécois de toute provenance, des fils de professionnels aux enfants d'ouvriers. La revitalisation du secteur professionnel constitue ici un test majeur de la capacité de notre système scolaire à relever les défis actuels.

• Retrouver l'équilibre entre l'éveil de l'élève au monde de la connaissance et l'acquisition de connaissances précises et vérifiables. Sans rejeter les acquis de la pédagogie moderne, il est urgent de lui faire subir le test de l'évaluation et de l'ajustement. Si les enfants ne peuvent plus écrire correctement en français, le système scolaire doit démontrer qu'il peut corriger la situation. Ce défi touche surtout la fin des études primaires.

• Réaliser que l'adolescent demeure un «mammifère social» qui a besoin d'un territoire bien défini, d'un groupe d'appartenance et d'adultes disponibles. L'école secondaire n'est pas un centre de recherches mais le lieu de l'apprentissage, le lieu où un adulte guide l'étudiant sur la route de l'acquisition du savoir. Toutes les options du monde et tous les diplômes imaginables dans les dossiers des enseignants ne remplaceront jamais la pédagogie, c'est-à-dire l'accompagnement de l'élève par le maître.

Mieux que quiconque, les enseignants et les autres professionnels de nos écoles connaissent ces défis et ces problèmes. Ce que la société attend d'eux, c'est qu'ils se donnent la main pour faire face à la musique. Qu'ils résistent au reste, mais qu'ils répondent à

ces attentes légitimes de la société qui paie la note des écoles.

Peut-être faudrait-il réhabiliter le défunt tribun créditiste de l'Abitibi. J'entends Réal Caouette redire au monde de l'éducation: «Que les gouvernants gouvernent, que les gérants gèrent et que les enseignants enseignent!» Chacun son métier et les étudiants seront en effet bien éduqués.

Mais il faudra plus que le bon sens créditiste. Nos écoles ont en effet grand besoin d'une nouvelle ardeur contagieuse comme celle incarnée dans les chansons à répondre de Gilles Vigneault. Il ferait bon entendre notre barde national entraîner ses anciens collègues de l'enseignement dans le chant de ... «Ma chère école, c'est à ton tour de te laisser parler d'amour...».

Table des matières

Introduction 7

1. *Mes écoles* 11
2. *Les écoles d'Étienne* 25
3. *Des écoles pour tout le monde* 41
4. *Les écoles du système* 51
5. *Les écoles des enseignants* 67
6. *L'école des critiques* 85
7. *L'école de chacun* 95

109

Dans la même collection

Laurent Laplante
Le suicide

Jacques Dufresne
La reproduction humaine industrialisée

Achevé d'imprimer à Louiseville
sur les Presses de l'imprimerie Gagné ltée
en avril mil neuf cent quatre-vingt-six

Gérald LeBlanc

Journaliste à La Presse

Longtemps ignorée au profit des luttes de pouvoir des adultes, l'école des enfants refait surface. On l'accuse de tous les maux. Nos enfants ne savent plus écrire ni compter. Les polyvalentes sont devenues des maisons de fous... Avant de passer au grand redressement national, Gérald LeBlanc nous invite à ne pas escamoter la nécessaire étape du diagnostic lucide. Le temps est venu de passer de l'école abstraite aux écoles réelles, celles des enseignants et des étudiants du Québec.